

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Sergio Wajman

O Ciclo Básico da PUCSP: um não-fracasso exemplar?

Doutorado em Educação: Psicologia da Educação

São Paulo

2020

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Sergio Wajman

O Ciclo Básico da PUCSP: um não-fracasso exemplar?

Doutorado em Educação: Psicologia da Educação

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação: Psicologia da Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Sergio Vasconcelos de Luna

São Paulo

2020

Banca Examinadora

Minha mãe, de tempos em tempos, me perguntava: “Sergio, e a tese, como vai?”. E eu respondia: “Vai indo, mãe...”. A tese está aqui. Minha mãe se foi antes de poder vê-la, deixando uma saudade sem tamanho.

*Doutorado realizado com bolsa
dissídio fornecida pela Fundação
São Paulo de 2015 a 2019.*

Agradecimentos

Aos colegas e professores do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUCSP, pelo convívio e aprendizados.

A Edson Aguiar de Melo, Assistente de Coordenação do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUCSP e Marcos Aurélio de Oliveira, Secretário Executivo do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC/SP - Campus Monte Alegre, pela disponibilidade e eficiência em relação à resolução de tarefas administrativas.

Aos alunos e alunas com quem trabalhei em tantos anos de estrada, por terem me ajudado a ser professor.

A João Pedro Perosa, pela colaboração.

A Fátima Bissoto Medeiros Cintra e Naira Medeiros Cintra, pelo trabalho de transcrição de ótima qualidade.

Aos cinco professores do Ciclo Básico por mim entrevistados, por terem se disponibilizado a colaborar nesta empreitada.

A meu querido filho Daniel, pelas trocas de ideias sempre bem-vindas.

A Neuza, minha querida esposa, por sempre ter estado a meu lado ouvindo, lendo e ajudando a criar condições para que este trabalho nascesse.

A Sergio Luna, meu orientador nesta jornada, pela paciência, ensinamentos e disponibilidade.

Resumo

Este estudo investigou que legado o Ciclo Básico da PUCSP - experiência educacional que teve vida entre o início de 1971 e o final de 1987 na PUCSP - deixou para o futuro do ponto de vista de suas propostas e ações educativas. A vertente teórica que o norteou tem suas raízes nas perspectivas e propostas educacionais de Paulo Freire, das quais podemos destacar suas ideias a respeito das questões imbricadas na relação professor-aluno, no interior do contexto educacional, bem como no que se refere às suas concepções quanto à produção de conhecimento e à universidade. Quanto ao caminho metodológico trilhado, duas foram as fontes de dados: documentos que fazem menção ao Ciclo Básico da PUCSP e que tivessem sido elaborados oficialmente por qualquer instância da PUCSP, publicados por jornais de circulação interna na PUCSP ou publicados em teses, dissertações, livros ou artigos e o depoimento de 5 professores do Ciclo Básico da PUCSP que ainda mantinham atividade docente na PUCSP. Os dados obtidos permitiram observar que o Ciclo Básico da PUCSP teve importante papel na Universidade durante o período em que vigorou, tanto do ponto de vista educacional como político e que seu legado está presente nas concepções, ações educativas e modo de ser professor dos docentes da Universidade que nele atuaram. Quanto ao legado deixado pelo Ciclo Básico para a PUCSP, constatou-se que ele praticamente inexistiu uma vez que as principais características de seu projeto desapareceram do formato atual da Universidade.

Palavras-chave: Ciclo Básico, PUCSP, Reforma Universitária, Interdisciplinaridade, Trabalho Coletivo.

Abstract

Ciclo Básico designed an educational experience implemented at PUCSP from the beginning of 1971 to the end of 1987. This study investigated its legacy. The theoretical aspect that guided him has its roots in Paulo Freire's educational perspectives and proposals, from which we can highlight his ideas about the issues imbricated in the teacher-student relationship, within the educational context, as well as with regard to his own conceptions about the knowledge production and the university. As for the methodological path taken, there were two sources of data: documents that mention the Ciclo Básico of PUCSP and that had been officially prepared by any PUCSP instance, published by PUCSP internal newspapers or published in theses, dissertations, books or articles and the testimony of 5 teachers of the Ciclo Básico of PUCSP who still had teaching activity at PUCSP. The data obtained allowed us to observe that the Ciclo Básico of PUCSP had an important role in the University during the period in which it was in force, both from an educational and political point of view and that its legacy is present in the conceptions, educational actions and way of being a teacher of the University's professors that acted in it. As for the legacy left by the Ciclo Básico for PUCSP, it was found that it practically does not exist since the main features of its project have disappeared from the University's current format.

Keywords: Ciclo Básico, PUCSP, University Reform, Interdisciplinarity, Collective Work.

*Sonho que se sonha só
É só um sonho
que se sonha só
Mas sonho que
se sonha junto
é realidade*

(Prelúdio, Raul Seixas)

Sumário

ABERTURA	12
PREFÁCIO	15
UM POUCO DA HISTÓRIA DO CICLO BÁSICO DA PUCSP	18
PERCURSO TEÓRICO	31
CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS	50
MÉTODO	53
LEVANTAMENTO DOCUMENTAL	53
ENTREVISTAS COM DOCENTES DA PUCSP TANTO DURANTE A VIGÊNCIA DO CICLO BÁSICO QUANTO NA ATUALIDADE	54
RESULTADOS	58
DOCUMENTOS	58
Ação política do Básico	60
Básico: características do projeto educacional	63
Oposições à proposta e o caminho da extinção do Básico.....	68
Básico: aprendizados, marcas e legados	77
ENTREVISTAS	80
Docência atual.....	81
Básico: aprendizados, marcas e legados	91
Extinção do Básico	104
Básico reeditado	109
DISCUSSÃO	121
CONCLUSÃO	143
REFERÊNCIAS	148
ANEXOS	153

ANEXO 1 - DOCUMENTO DE BUGA.....	154
ANEXO 2 - ROTEIRO DE ENTREVISTA	166
ANEXO 3 - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA DA PUCSP.....	167

Abertura

Cena 1: Sexta-feira, 18 de maio de 1973. Dia de Problemas Filosóficos e Teológicos do Homem Contemporâneo. Sou um estudante do 1º ano da Faculdade de Psicologia da PUC de São Paulo. Este é o terceiro mês de aulas e aos poucos vou me acostumando com as muitas novidades. Fui fazer Psicologia porque queria conhecer Freud e dei de cara com matérias que nem imaginava que existissem: essa da 6ª feira, que todo mundo chama de PFTHC, mas tem um nome comprido: Problemas Filosóficos e Teológicos do Homem Contemporâneo; a da 5ª feira, Antropologia e Realidade Brasileira, Antropô para os íntimos; a da quarta-feira, pelo menos só se chama Psicologia; na 3ª tem Metodologia Científica, mais conhecida como Metodô. E tem mais: nesses dias a classe não tem só alunos de Psicologia, não. Tem também de Pedagogia e Fonoaudiologia. Essas quatro matérias são chamadas de Disciplinas Comuns. Só nas segundas-feiras é que eu tenho aula de Linguagem da Psicologia e Medidas em Psicologia, as matérias que só os alunos de Psicologia têm. Essas duas são chamadas de Disciplinas Específicas e o pessoal de Pedagogia e Fono tem também as suas, sempre na 2ª feira. Tudo isso junto se chama Ciclo Básico, mas a gente se acostumou a chamar de Básico. Mas só as Comuns é que a gente chama de Básico. As outras duas, da 2ª feira, a gente só chama de Específicas. E nesse Básico é tudo muito estranho, completamente diferente do jeito que minhas aulas sempre foram. Por exemplo: não tem aula expositiva (!), a gente senta em círculo na sala e todo mundo fala as suas ideias, o professor vai ajudando a gente a pensar cada vez mais longe. A gente também costuma fazer discussões em grupos pequenos e depois abre a conversa com a classe toda. O

nome disso é grupinho-grupão. É muito legal, todo mundo sempre tem uma ideia, um pensamento sobre o assunto da aula. Hoje, por exemplo, é aula de PFTHC e o tema do texto que a gente leu em casa é Liberdade. Na classe, a discussão pega fogo, todos têm uma opinião, uma reflexão, um comentário. O professor até sofre para conduzir a conversa! Ainda bem que ele tem a ajuda de uma monitora, que está no 2º ano e fez o Básico no ano passado. Ela é quase uma segunda professora e colabora muito na aula. Outra coisa muito interessante é que a gente não faz prova, daquelas que tinha no Ginásio e no Colégio. A avaliação no Básico é completamente diferente: os professores levam em conta os trabalhos, tipo reflexões, que a gente escreve individualmente e entrega; também levam em consideração a participação de cada um nos grupinhos e nos grupões; também conta na avaliação a nossa presença e se a gente lê os textos. Eles dizem para nós que isso é responsabilidade. Trocando em miúdos, nas aulas os alunos não são feito papagaios que só aprendem a repetir o que os professores falam: a gente acaba descobrindo que tem valor e importância. E isso é muito legal! E fora tudo isso, estou descobrindo que para ser psicólogo é muito importante aprender essas tais de Disciplinas Comuns que eu achava que não tinham nada a ver com a Psicologia (até a matéria chamada Psicologia é outra coisa, a gente aprende a se conhecer melhor e a conhecer a outra pessoa!). Estou descobrindo que um psicólogo precisa saber sobre sua realidade, seu povo, a importância da liberdade e também sobre o que é Ciência e conhecimento científico.

Cena 2: Abril de 1982. Sou um psicólogo formado há quase 5 anos. Mas também sou um professor da PUC. Mais precisamente um professor de Psicologia do Ciclo Básico da PUC de São Paulo! Pela segunda vez, estou respirando os ares do Básico: na primeira eu era um jovem primeiranista que ficou encantado com tudo aquilo que foi

descobrir a cada novo texto, a cada aula das matérias comuns do Básico. Foi uma verdadeira iniciação não apenas a uma formação em Psicologia, mas a uma vivência de cidadania. Aprendi muito. E sem dúvida me tornei uma pessoa melhor, ligado nos problemas de meu tempo e de minha terra. Mais responsável, mais solidário, mais crítico. Nesta segunda vivência do Básico, agora como professor, estou conhecendo "o outro lado" do Básico. Já fui Assistente de Equipe no ano passado, neste ano sou Coordenador. Essa função me permite conhecer mais dos bastidores do Básico: seus aspectos positivos e ousados, mas também suas dificuldades e limitações. Na verdade não tive necessidade de participar da Coordenação, seja da Equipe de Psicologia, seja do Básico como um todo, para viver um dia a dia repleto de discussões sobre problemas internos ao Básico ou vindos de outros setores da Universidade: concepções educacionais que teimam em ficar no papel enquanto a ação aponta em outra direção, críticas pesadas de que o Básico só faz "pedagogismo", como se formar profissionais fosse uma mera questão de lhes passar conteúdos e informações intelectualmente dignas de respeito, mas dentro de uma relação professor-aluno típica das caquéticas cátedras universitárias, em que o professor ensina e o aluno aprende. Mas, de uma coisa eu sei: a vivência que tenho tido como professor desde o início de 1979 – quando comecei a dar aula no Básico – até o momento atual, forjou em mim uma forma de ser professor que já faz parte de mim, como uma espécie de DNA intrínseco à minha pessoa. Se eu seguir como professor em minha vida não consigo me imaginar como alguém derramando saber na boca de pobres alunos supostamente sem saber algum. Mas, estruturalmente falando, não sei quanto tempo ainda o Básico vai durar, porém não tenho dúvida de que é apenas uma questão de tempo. O pensamento tradicional é poderoso...

Prefácio

Michael Löwy (2009), ao comentar - em seu texto *Messianismo e utopia no pensamento de Martin Buber e Erich Fromm* - o posicionamento do filósofo e escritor Martin Buber em relação à experiência do kibutz¹, afirma:

(...) o kibutz (...) lhe parece constituir, apesar de seus limites, se não um sucesso, pelo menos um "não-fracasso exemplar". É apenas aqui que foi possível criar - e conhecer um desenvolvimento dinâmico e durável - verdadeiras cooperativas integrais, comunidades socialistas autênticas, federadas entre si e visando exercer uma influência organizadora e estrutural sobre o conjunto da sociedade. Buber via na experiência dos kibutzim uma alternativa ao fracasso do socialismo na URSS e um exemplo para as sociedades europeias do pós-guerra que tomariam a via socialista para reconstruir sua economia. Estas sociedades deveriam, depois de realizar uma socialização radical de sua economia - começando pela expropriação da terra - escolher entre a reconstrução da sociedade como uma comunidade de comunidades ou a reabsorção da sociedade amorfa por um Estado todo poderoso. Ao mesmo tempo, ele se dava conta dos

¹ Pequena comunidade israelense economicamente autônoma com base em trabalho agrícola ou agroindustrial, caracterizada por uma organização igualitária e democrática, obtida pela propriedade coletiva dos meios de produção e da administração conduzida por todos os seus integrantes em assembleias gerais regulares. (HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2001, p. 1701).

problemas e das contradições do kibutz e percebeu, de maneira premonitória, o principal perigo que o ameaça: não somente a sociedade mais ampla, cada vez mais, deixa de ser influenciada pelo impacto das comunidades rurais socialistas, mas ela começa a exercer sobre estas uma influência determinante, tendendo à assimilação. Só se pode constatar, cinquenta anos depois, a pertinência desta previsão. (LÖWY, 2009, p. 77).

Ao retomar as ideias de Buber sobre o kibutz não quero aqui tecer longas considerações sobre a experiência kibutziana propriamente dita, mas sim me ater à noção buberiana do “não-fracasso exemplar”, aqui aplicada à experiência do Ciclo Básico da PUCSP, que teve seu tempo de vida entre o início de 1971 e o final de 1987, quando chegou ao seu fim.

Löwy nos põe diante de um Buber que aponta para as contradições presentes na aventura kibutziana – fundamentalmente em sua relação com a sociedade israelense na qual o kibutz se insere – e aqui nossa atenção se volta para as contradições vividas pelo Ciclo Básico da PUCSP em sua aventura no interior de uma universidade e – por que não? – de uma sociedade que tinham seus rumos próprios.

Um “não-fracasso exemplar” não implica o sucesso de uma empreitada, mas o reconhecimento de conquistas e avanços a despeito daquilo que não tenha sido bem-sucedido em seu trajeto. Mas também temos presente o termo “exemplar”, o que nos coloca diante da possibilidade de que aquela empreitada possa servir de exemplo e referência para outras empreitadas. E aqui reside a pergunta que norteia este estudo: que legado o Ciclo Básico da PUCSP deixou para o futuro do ponto de vista de suas propostas e ações educativas? E, na esteira desta questão, em que medida o seu eventual “não-fracasso” permite que aspectos de sua proposta possam ser tomados como exemplo e referência para outros projetos educacionais?

No entanto, nada ainda nos permite concluir que, de fato, a experiência educacional denominada aqui Ciclo Básico da PUCSP seja não apenas um “não-fracasso” como, além disso, “exemplar”: afirmar tais noções é uma das tarefas a que nos propomos neste trabalho, bem como localizar as contradições e transformações presentes em seus 17 anos de vida: no seu âmbito interno, na sua relação com o restante da universidade, nas demandas da própria universidade e na sociedade como um todo.

Neste momento, vale a pena apresentar um pouco do cenário e das motivações que engendraram o surgimento do Ciclo Básico da PUCSP, bem como um breve relato histórico do seu período de vigência.

Um pouco da história do Ciclo Básico da PUCSP

As leis 5539 e 5540, promulgadas em 1968, bem como os decretos-leis 464 e 465, de 1969, deram os rumos da Reforma Universitária implantada no país. Assim, "(...) o poder público, ao assumir o papel de dirigente e condutor da Reforma Universitária, estabeleceu os limites das transformações que foram mantidas sob controle." (REIS FILHO, 1978, p. 203). Reis Filho, no trecho citado, faz menção aos inúmeros protestos estudantis ocorridos no país, principalmente ao longo do ano de 1968, por um lado na esteira de mobilizações de estudantes pelo mundo todo mas, por outro, em função de pautas locais, principalmente contra os governos militares que haviam tomado o poder em 1964 por meio de um golpe civil-militar e que haviam submetido o país a uma forte censura dos meios de comunicação de massa, fortes perseguições aos opositores do regime, torturas etc. Enquanto estudantes propriamente ditos, a principal pauta defendida pelo assim chamado "Movimento Estudantil" estava relacionada à figura dos "excedentes", candidatos que haviam prestado exames vestibulares de acesso ao ensino superior, mas que não conseguiam se matricular porque, apesar de terem obtido nota de aprovação, estavam impedidos de fazê-lo porque não havia vagas suficientes para absorvê-los.

As manifestações estudantis ao longo do ano de 1968, no Brasil, produziram, entre os militares no poder, a necessidade de buscar algo que as contivesse e trouxesse alguma modernidade e racionalidade à organização do ensino superior vigente até então.

Basicamente, as diretrizes da legislação procuravam superar o anacrônico modelo universitário vigente, fundando-se em dois princípios: o da não-duplicação de

meios para fins idênticos ou equivalentes e o da indissociabilidade do ensino e da pesquisa. (REIS FILHO, 1978, p. 203).

O Decreto-lei 464, de 11 de fevereiro de 1969, por sua vez, traz em seu artigo 5º o que poderíamos chamar de "o embrião" daquilo que, na PUCSP, será chamado de Ciclo Básico. Na formulação original do Decreto-lei, temos:

Nas instituições de ensino superior que mantenham diversas modalidades de habilitações, os estudos profissionais de graduação serão precedidos de um primeiro ciclo, comum a todos os cursos ou a grupos de cursos afins, com as seguintes funções:

- a) recuperação de insuficiências evidenciadas pelo concurso vestibular na formação do aluno*
 - b) orientação para escolha de carreira*
 - c) realização de estudos básicos para ciclos ulteriores.*
- (BRASIL, 1969).

No entanto, tal formulação, segundo Reis Filho (1978), permite inúmeras formas de organização para a universidade e uma grande variedade de possibilidades de se pensar e implementar um Ciclo Básico. Nesta linha de pensamento, o autor nos apresenta

(...) três conotações conceituais que os Ciclos Básicos vieram a possuir, pelo menos a partir de 1971. Ciclo Básico enquanto:

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

c) estudos humanísticos de caráter educativo ou formativo, introdutórios do aluno à universidade.

(REIS FILHO, 1978, p. 207).

Em 1971, a PUCSP inicia a implementação da Reforma Universitária por meio da instalação dos ciclos básicos. Observe-se que a expressão aqui utilizada foi *ciclos básicos* – no plural – o que indica que a PUC de São Paulo colocou em prática mais de uma versão de Ciclo Básico. Um pouco mais à frente voltaremos a essa questão. Por ora, é necessário apresentar o Documento de Buga², fundamental para o entendimento da proposta de Ciclo Básico da PUCSP:

O pano de fundo da reforma universitária eram as orientações do Documento de Buga, elaborado em 1967 no encontro de peritos designados pelo Departamento de Educação do CELAM (Conselho Episcopal Latino Americano) para subsidiar as reflexões sobre Educação na grande assembleia de todos os bispos e prelados da América Latina e do Caribe, que se realizou em Medellin, na Colômbia, em 1968, no intuito de aplicar para a América Latina e Caribenha as prescrições do Concílio Vaticano II, encerrado em 1965. (QUEIROZ, 2015, p. 234-235).

O referido documento já chamava a atenção para as “peculiaridades das funções gerais e específicas de uma Universidade Católica, na América Latina.” (REIS FILHO, 1978, p. 209). Tais peculiaridades apontavam na direção de uma Igreja Católica latino-americana voltada aos interesses dos mais pobres, atenta às injustiças sociais vigentes na sociedade, enfim, preocupada com o sofrimento de

² Cópia do Documento de Buga encontra-se na seção “Anexos” deste estudo. É o Anexo 1.

enorme parcela de seus fiéis assim como com governos autoritários e seus aparatos repressivos.

Na sequência, a Reitoria da PUCSP nomeia uma comissão encarregada de elaborar o "Projeto de Ciclo Básico da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo". A comissão era constituída pelos professores Joel Martins e Casemiro dos Reis Filho - seu relator - e pelo assessor técnico da Reitoria, José Massafumi Nagamine.

Originalmente, foi previsto um único Ciclo Básico para toda a Universidade. Nas discussões com as unidades e no Conselho Universitário acabaram sendo aprovados três Ciclos Básicos, um para a área de Ciências Humanas e Educação, outro para a área de Ciências Biológicas e Médicas e outro para a área de Ciências Matemáticas e Físicas. (NAGAMINE, 1997, p. 99).

Vale acrescentar que o Ciclo Básico previsto para a área de Ciências Humanas e Educação compreenderia, ao longo de dois semestres, "(...) dois agrupamentos curriculares: a) disciplinas comuns, para todos os alunos dos cursos das áreas de Ciências Humanas e Educação; b) disciplinas específicas introdutórias a cada um dos cursos que constituíam estas áreas." (REIS FILHO, 1978, p. 210). O Ciclo Básico previsto para a área de Matemática e Física, por sua vez, compreenderia a unificação das antigas disciplinas do 1º ano de cada um desses cursos, ao longo de dois semestres. Por último, o Ciclo Básico para a área de Ciências Biológicas e Médicas ocorreria em um semestre e seria composto por disciplinas comuns aos alunos dos dois cursos, introdutórias à área de saúde e "(...) disciplinas de formação humanística (Antropologia Cultural, Problemas de Saúde e Realidade Brasileira)." (REIS FILHO, 1978, p. 210).

Segundo Reis Filho (1978), tal segmentação - redundando em três Ciclos Básicos - deveu-se à existência de resistências no corpo

docente (especialmente dos cursos de Matemática e Física e da Faculdade de Medicina) quanto à implantação da proposta original da comissão encarregada da elaboração do projeto de Ciclo Básico para a Universidade. Os argumentos para tal posicionamento "(...) defendiam um Ciclo Básico mais especificamente orientado para a profissionalização." (REIS FILHO, 1978, p. 210).

Tal dissensão, já no nascedouro da proposta de implantação do Ciclo Básico da PUCSP, merece atenção, uma vez que temos sobre a mesa talvez o surgimento de um conflito que atravessará toda a existência do Ciclo Básico de Ciências Humanas e Educação, até sua extinção: disciplinas comuns/disciplinas específicas. Mas tal questão será retomada futuramente a partir de diversos vértices de discussão.

É importante observar que quando, anteriormente no decorrer deste texto, nos referimos ao Ciclo Básico da PUCSP, estávamos nos referindo, sim, ao Ciclo Básico de Ciências Humanas e Educação da PUCSP, nosso verdadeiro objeto de estudo nesta obra.

Podemos passar, agora, a uma descrição do Ciclo Básico de Ciências Humanas e Educação (doravante novamente denominado Ciclo Básico), levando em conta alguns parâmetros, tais como seus objetivos educacionais, sua grade curricular, sua metodologia de trabalho, suas formas de avaliação, sua organização do trabalho docente.

Segundo Fleuri (1982), o Ciclo Básico "visava *formar o aluno como homem e como profissional*. Com isso, posicionava-se contra a fragmentação da formação profissional e a perda da visão do homem como um todo." (FLEURI, 1982, p. 13).³

De acordo com o autor, citando literalmente o "Projeto de Ciclo Básico da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo", de 1970, o Ciclo Básico, à época, visava

³ A ênfase é do autor.

(...) fundamentar e embasar toda a formação profissional que a universidade deve propiciar a seus alunos, em primeiro lugar, possibilitando-lhes o conhecimento crítico de si mesmo e da realidade de que participam, para que se orientem na própria carreira; em segundo lugar, proporcionando-lhes o conhecimento científico do homem brasileiro, para alicerçar sua profissionalização, qualquer que ela seja; em terceiro lugar, dando uma formação inicial homogênea e teórica a profissionais de Ciências Humanas e Educação, de modo a evitar que as diferenciações posteriores de ação os leve ao antagonismo de perspectivas e ação; em quarto lugar, introduzindo o aluno ao trabalho intelectual. (REIS FILHO; MARTINS; NAGAMINE apud FLEURI, 1982, p. 13).

Ainda conforme Fleuri (1982), tais objetivos gerais foram operacionalizados em objetivos educacionais em 1975 e foram expressos da seguinte forma:

a) adaptação ao trabalho intelectual, b) fundamentação científica, c) responsabilidade, d) ser participante do grupo e ativo; objetivos estes que concorrem para a concretização do quinto, ou seja, e) a formação da consciência crítica da realidade⁴. (ABREU apud FLEURI, 1982, p. 13-14).

A grade curricular do Ciclo Básico era composta, inicialmente, de quatro disciplinas comuns a todos os alunos optantes pelos cursos que compunham o Centro de Ciências Humanas e

⁴ Em itálico no original.

Educação, a saber: Ciências Sociais, Geografia, História, Serviço Social, Psicologia, Língua e Literatura Portuguesas, Língua e Literatura Inglesas, Língua e Literatura Francesas, Pedagogia, Licenciatura de 1º grau em Ciências, Fonoaudiologia, Filosofia, Direito, Administração de Empresas, Ciências Contábeis, Ciências Atuariais, Ciências Econômicas e Educação Física (REIS FILHO, 1978). Tais disciplinas comuns,

(...) cada uma com sua especificidade, deveriam contribuir para a formação de uma visão crítica da realidade. Assim, "Problemas Filosóficos e Teológicos do Homem Contemporâneo" deveria propiciar a discussão dos problemas fundamentais do homem de hoje; "Antropologia e Realidade Brasileira" deveria fornecer elementos para se conhecer as formas concretas assumidas pelo homem no espaço brasileiro; "Psicologia" ofereceria elementos para o aluno conhecer a si mesmo em suas relações interpessoais; enfim, "Metodologia Científica" deveria colocar o aluno em contato com os vários métodos para se fazer ciência. (FLEURI, 1982, p. 14).

Em 1976 foi acrescentada uma quinta disciplina comum, "Comunicação e Expressão Verbal", que tinha o objetivo de "(...) ajudar o aluno a superar suas dificuldades de comunicação trazidas do segundo grau." (FLEURI, 1982, p. 14).

Além das quatro (depois cinco) disciplinas comuns, o currículo do Ciclo Básico contava ainda com duas disciplinas específicas que tinham por objetivo "(...) introduzir o aluno ao curso pelo qual optou." (FLEURI, 1982, p. 14). Todas essas disciplinas, comuns e específicas, eram oferecidas ao aluno do Centro de Ciências Humanas e Educação ao longo de seu primeiro ano de estudos na Universidade.

Quanto à metodologia de trabalho, Fleuri (1982) menciona a preocupação constante com a aprendizagem ser concebida como um

processo, o que implicava o planejamento das atividades do ensinar e aprender que pudessem conduzir os alunos na direção dos objetivos educacionais, bem como da integração da “avaliação como parte do processo de ensino.” (FLEURI, 1982, p. 14).

Outra característica importante da metodologia de trabalho apontada pelo autor refere-se ao trabalho em sala de aula. O autor afirma que

Em nível de sala de aula, segundo a proposta pedagógica do Ciclo Básico, toda metodologia fundamenta-se na atividade do aluno e do professor. Há, sempre, muito mais uma forma de relação aluno-professor⁵ do que uma disciplina ou assunto a ser transmitido. (FLEURI, 1982, p. 15).

Característica marcante introduzida pelo Ciclo Básico no processo de ensino-aprendizagem foi o trabalho com grupos de alunos em sala de aula, sempre sucedidos por uma discussão aberta entre todos os personagens: alunos, professor, monitor.

O trabalho em grupo permitia que as mais diversas ideias trazidas pelos alunos tivessem seu espaço de expressão e escuta amplificados, uma vez que o pequeno número de pessoas trocando ideias muitas vezes facilitava a verbalização, bem como o aprofundamento dos pensamentos que iam se manifestando na discussão. Tal prática, pois, permitia que o aluno participasse da construção de ideias e argumentos, ou seja, reconhecia-se que ele tinha o que dizer. Além disso, permitia um cenário facilitador para o cumprimento da forma de avaliação já mencionada anteriormente.

O grupo aberto que se seguia às discussões em pequenos grupos tratava de construir um pensamento daquela classe com

⁵ Em itálico no original.

relação ao tema que estava sendo tratado naquela aula. Os saberes dos alunos, do monitor e do professor eram postos em ação dentro daquele tipo de situação educativa.

Conforme mencionado anteriormente, a avaliação era considerada parte integrante do processo educativo. Assim, era entendida como verificação contínua da adequação entre o que era proposto pelos objetivos e as atividades planejadas e efetivamente realizadas. Além disso, eram avaliados todos os atores presentes no processo educativo: alunos, professores e monitores.

A avaliação do desempenho do aluno pautava-se na "(...) observação de seu desenvolvimento e de sua participação nas atividades programadas." (FLEURI, 1982, p. 15).

Assim, o desempenho do aluno deveria ser observado pelo professor, pelo aluno e pela classe; deveria ser por eles mesmos analisado (estabelecendo-se relação entre o desempenho efetivo e os objetivos pretendidos) e, enfim, se deveria tirar conclusões desta análise para que se efetuassem a continuidade do processo educativo, através dos encaminhamentos combinados (...). (FLEURI, 1982, p. 15).

No que tange à organização do trabalho docente, os professores das disciplinas comuns pertenciam a Equipes, responsáveis pelo planejamento e execução de cada uma das propostas pedagógicas das disciplinas comuns. Assim, no início eram quatro Equipes de professores: Problemas Filosóficos e Teológicos do Homem Contemporâneo (PFTHC), Antropologia e Realidade Brasileira, Psicologia e Metodologia Científica. Como mencionado anteriormente, uma quinta equipe se juntou a essas em 1976, Comunicação e Expressão Verbal (CEV).

À medida que o Ciclo Básico ia construindo uma história, ajustes iam sendo feitos: assim, ao longo dos anos 1970, um desenho de coordenação foi se configurando nas Equipes, passando cada uma delas a contar com uma Coordenação de Equipe composta por um Coordenador e dois Assistentes, todos professores. Os Coordenadores de Equipe reuniam-se semanalmente juntamente com o Coordenador Pedagógico (das disciplinas comuns do Ciclo Básico) numa Comissão Coordenadora. Nesta instância eram tratados todos os assuntos educacionais que dissessem respeito ao conjunto das disciplinas comuns, tais como sua integração, por exemplo.

Tal integração, mencionada acima, era uma meta fundamental perseguida pelos professores das disciplinas comuns. O trabalho interdisciplinar objetivava posicionar o Ciclo Básico

(...) contra a compartimentalização das carreiras profissionais, contra a estrutura linear dos cursos e contra o isolamento das unidades da universidade. Propunha-se, ao contrário, a aproximação das pessoas ao nível do ensino e pesquisa, integração do conhecimento, tendo o homem como o objetivo comum. (FLEURI, 1982, p. 16).

Desta forma, os professores de uma mesma classe de alunos reuniam-se semanalmente para tratar essencialmente de duas questões: as possibilidades de integração entre as programações das equipes disciplinares e o acompanhamento do desempenho de cada aluno da classe, feito como base nas observações mencionadas anteriormente. Assim, interdisciplinaridade e avaliação conjunta e contínua dos alunos compunha o quefazer das interequipes.

Ao se referir ao projeto do Ciclo Básico da PUCSP, implementado a partir de 1971, Reis Filho afirma:

Este projeto fixou as esperanças de uma profunda transformação na estrutura do ensino universitário, concentradas agora apenas nas áreas de Ciências Humanas e Educação. Mais do que simples mudança curricular, pretendia através do estabelecimento de objetivos claramente educacionais e de metodologia renovada, demonstrar a viabilidade de uma formação universitária humanística, embasada nas Ciências Humanas, como fundamento para uma eficiente preparação profissional. (1978, p. 213).

À medida em que os anos foram passando, alterações significativas na estrutura organizativa do Ciclo Básico foram ocorrendo: em 1976, como vimos, houve a introdução da disciplina Comunicação e Expressão Verbal, o que implicou um rearranjo no número de horas-aula de cada uma, que passou de quatro horas-aula para cada disciplina, para três horas-aula para as - agora - cinco disciplinas comuns. Outra mudança importante foi a que ocorreu no número de alunos por turma, que de 40 passou para 50 no ano de 1977, devido a uma alteração no sistema de contrato de professores. Importante salientar que, em 1971, este número era de 30 alunos por sala de aula. (FLEURI, 1982).

De acordo com Fleuri (1982), o Plano Acadêmico⁶ do Ciclo Básico de 1979,

(...) ao expor seus objetivos gerais, reconhece que a universidade reproduz o sistema no qual está inserida, transmitindo e viabilizando a ideologia dominante; mas também, reconhece que é um centro de reflexão e produção de conhecimento, podendo criticar o sistema em

⁶ Documento que expressa o conjunto de propostas e objetivos gerais e educacionais para um determinado período de tempo.

que está inserida e criticar a si mesma, como mera reprodutora do sistema. Neste sentido, busca produzir um conhecimento que rompa com os pressupostos ideológicos do conhecimento já produzido, que se coloque a serviço das necessidades reais da maioria da população, à disposição de todos. Esta produção de conhecimento deve ser feita sistematicamente e a partir do conhecimento anterior, mediante um trabalho interdisciplinar que abranja todas as formas de representação do real. (1982, p. 23-24).

Temos, portanto, uma nova função prevista a partir de então para o Ciclo Básico: a produção *crítica* de conhecimentos.

A partir do Plano Acadêmico de 1981 as intequipes passam a se concentrar mais no trabalho interdisciplinar do que no de acompanhar minuciosamente o desempenho de cada aluno, uma vez que se passara a se utilizar a *nota* para exprimir a sua avaliação. Isto abriu mais tempo para as discussões referentes à busca de integração entre as cinco disciplinas. (FLEURI, 1982).

A integração com as disciplinas específicas, por sua vez, não conseguia “sair do papel”, o que contribuía não apenas para aumentar o fosso existente entre as disciplinas comuns e específicas, como também para fazer com que o Ciclo Básico, aqui entendido como o conjunto de suas disciplinas comuns, fosse se isolando do restante da Universidade.

Com isso, aos poucos, o Ciclo Básico foi se transformando, para sua própria defesa, numa unidade estrutural de ensino e, como tal, organizando-se e mobilizando-se como força política considerável e, no mínimo, incômoda, polarizando as oposições. (NAGAMINE, 1997, p. 112).

De fato, já desde o início dos anos 1980 começa a surgir um movimento da Faculdade de Ciências Sociais reivindicando um básico específico para si, o que acaba sendo aceito pelo Conselho de Ensino e Pesquisa da PUCSP em sua reunião de 16/03/1983. Assim, constitui-se o básico específico da Faculdade de Ciências Sociais, que passa a existir a partir de 1984.

Finalmente, o CEPE, em sua reunião de 18/11/1987, rejeita o projeto do Ciclo Básico para 1988 e, assim, sua extinção está declarada. Votaram a favor da rejeição 14 conselheiros, 5 se abstiveram e nenhum votou a favor.

Podemos, em seguida, passar ao nosso próximo capítulo, "Percurso teórico".

Percurso teórico

Em nossa dissertação de mestrado, intitulada *O saber do adulto vai à escola: um convite à reflexão* (WAJMAN, 2003), tivemos a oportunidade de lançar o olhar para um projeto educacional sindical voltado à educação de adultos e formular um conjunto de reflexões a respeito de suas práticas, contradições e virtudes. As contribuições provenientes do pensamento de Paulo Freire, então, foram de inestimável serventia no sentido do estabelecimento de parâmetros de análise daquela experiência educativa.

Neste momento, quando novamente nosso olhar se volta para uma experiência educacional de porte, que construiu uma história ao longo do tempo em que vigorou, no caso, o Ciclo Básico da PUCSP, mais uma vez esperamos contar com a contribuição de alguns autores para iluminar o nosso pensamento na caminhada teórica que aqui principiamos. Mais tarde, neste estudo, quando chegarmos ao capítulo "Discussão", tais contribuições teóricas instrumentarão nossas considerações a respeito de nosso problema de investigação: o Ciclo Básico e seu legado.

Vamos iniciar com palavras de Paulo Freire:

Seria na verdade uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica. Uma tal constatação demonstra a impossibilidade de uma educação neutra. (FREIRE, 1981, p. 72).

Do que fala Freire? Ele afirma de forma cristalina que *não existe educação neutra*, ou seja, qualquer projeto educacional, sendo

posto em prática em qualquer tipo de instituição de ensino (pré-escola, ensinos fundamental e médio, ensino superior etc.) – isto se considerarmos somente lugares onde ocorra *educação formal* – sempre estará alinhado e comprometido com determinadas concepções de mundo, de sociedade e de ser humano, ou seja, com alguma ideologia. Por conta disso, na citação acima, Freire (1981) se refere à coerência existente entre uma forma de educação desenvolvida e posta em prática pelas classes dominantes e o quanto tal forma educativa *não* estará a serviço da apresentação do mundo como sendo um lugar em que as injustiças sociais imperam no dia-a-dia, muito menos oferecerá condições para que as classes dominadas enxerguem este mundo de forma crítica.

Tais noções, portanto, afirmam o inexorável comprometimento de todo e qualquer projeto educacional com alguma ideologia. Freire (1981), ademais, menciona, na citação apresentada, as classes *dominantes* e *dominadas*. Santos Neto (2009) traz, em seu artigo *Paulo Freire e Gramsci: Contribuições para pensar educação, política e cidadania no contexto neoliberal*, as contribuições do filósofo e político Antonio Gramsci para a temática que aqui estamos a apresentar:

[Gramsci] *entende que ideologia é "uma concepção do mundo que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações da vida individual e coletiva" (1989, p. 41). Cada classe social tem sua ideologia: visão de mundo, valores, ética, projetos de vida individual e coletiva. A ideologia da classe que tem o domínio e a direção da sociedade é a ideologia dominante: cimento que une a estrutura da sociedade capitalista. Esta ideologia é elaborada pelos intelectuais orgânicos desta classe que detém este poder. No atual bloco histórico, a burguesia detém a hegemonia do sistema*

e é necessário que as classes subalternas (...) construam a crítica da ideologia dominante com a finalidade de superá-la. Existe, portanto, um conflito ideológico pela hegemonia: o grupo dominante não quer perdê-la e os grupos subalternos querem ganhá-la. Hegemonia é, assim, o conjunto das funções de domínio e direção de uma classe social, a dominante, dentro de um período histórico, sobre as classes subalternas. (SANTOS NETO, 2009, p. 31).⁷

As ideias contidas na citação apontam na direção de haver, nas sociedades divididas em classes, “um conflito ideológico pela hegemonia”, na medida em que, enquanto a classes dominante – a burguesia, no nosso caso – constrói a sua concepção de mundo - de acordo com os seus interesses e sempre visando sua preponderância sobre as classes subalternas/dominadas – e a propaga, torna-se mister que estas, por sua vez, construam a *crítica* àquela ideologia engendrada pela classe dominante.

A hegemonia pode ser obtida por coerção, isto é, pelo poder da força por meio da sociedade política, ou por consenso, isto é, por meio da presença orientadora da ideologia dominante nos aparelhos privados da sociedade. Assim, toda relação de hegemonia é também uma relação pedagógica uma vez que promove a atitude passiva diante da dominação ideológica, ou então, o seu contrário: a consciência crítica e a luta político-ideológica, pois as classes subalternas para chegarem ao poder hegemônico precisam elaborar a sua própria ideologia ou visão de mundo coerente e homogênea, de tal forma a terem

⁷ Todos os termos que aparecem aqui em fonte regular estão em itálico no original.

condições de enfrentamento com a ideologia dominante.
(SANTOS NETO, 2009, p. 32).⁸

Santos Neto (2009), na citação acima, nos coloca diante da possibilidade de *haver saída*, ou seja, a História não acaba numa eterna manutenção da ideologia burguesa – a classe dominante no caso do modo de produção capitalista -, mas existe o espaço para a *crítica* a essa ideologia. Assim, é possível pensarmos numa

(...) educação que, não podendo jamais ser neutra, tanto pode estar a serviço da decisão, da transformação do mundo, da inserção crítica nele, quanto a serviço da imobilização, da permanência possível das estruturas injustas, da acomodação dos seres humanos à realidade tida como intocável. (FREIRE, 2000b, p. 26).

A partir das palavras acima, é possível nos aprofundarmos no pensamento de Paulo Freire nos vários âmbitos envolvidos nesta temática.

Iniciemos, pois, *sonhando*:

O que não é porém possível é sequer pensar em transformar o mundo sem sonho, sem utopia ou sem projeto. (...) Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta. Na verdade, a transformação do mundo a que o sonho aspira é um ato político e seria uma ingenuidade não reconhecer que os sonhos têm seus contra-sonhos. (FREIRE, 2000b, p. 25).

⁸ Todos os termos que aparecem aqui em fonte regular estão em itálico no original.

Transformar o mundo, no dizer de Freire, não acontece sem sonho, utopia ou projeto. “Os sonhos são projetos pelos quais se luta”. Toda a ação educativa que pretenda propor modos alternativos àqueles considerados “corretos” e “naturais” – os legítimos representantes do que é o ideologicamente hegemônico – vai se deparar com marchas e contramarchas, dificuldades e obstáculos, mas, acima de tudo, vai depender sempre de muita esperança.

*Por isso é que toda prática educativa libertadora, valorizando o exercício da vontade, da decisão, da resistência, da escolha; o papel das emoções, dos sentimentos, dos desejos, dos limites; a importância da consciência na história, o sentido ético da presença humana no mundo, **a compreensão da história como possibilidade jamais como determinação**, é substantivamente esperançosa e, por isso mesmo, provocadora da esperança. (FREIRE, 2000b, p. 22).⁹*

Apresentado esse terreno inicial, podemos passar às compreensões freireanas sobre os processos e enfrentamentos próprios da *práxis* educativa, num nível mais detalhado.

Uma das noções construídas por Paulo Freire é a de “educação bancária”. Em seu livro *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 2002a). O autor faz uma descrição bastante detalhada do que ele entende por “educação bancária”:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os

⁹ A ênfase é nossa.

depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção "bancária" da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. (FREIRE, 2002a, p. 58).

Parece-nos de fundamental importância a ideia de que, na chamada concepção bancária de educação, "não há criatividade, não há transformação, não há saber", ou seja, não há vida. Pode, sim, haver um simulacro de vida em que o educando – na verdade melhor seria aqui chamá-lo de *educado* – não passa de um acumulador e reproduzidor de informações, na medida em que, passivo como a própria voz verbal já o denuncia – voz passiva – lhe falta justamente a voz ativa para atuar no mundo.

Uma importante decorrência de tal situação refere-se à maneira pela qual a escola – no sentido de instituição onde se dá uma educação do tipo "bancário" – fornece elementos para, se não o estabelecimento, pelo menos a reiteração de uma atitude diante do saber e do conhecimento, bem como da figura daquele que representa tal saber e conhecimento – o educador - atravessada pela pouca criatividade e pela baixa significação, em sua vida e para sua vida, daquilo que lhe seja ensinado. (WAJMAN, 2003, p. 37).

Para Freire, no entanto, é necessário que pensemos em uma educação que, na contramão da educação bancária, promova a

vida, a criatividade, a autonomia do – esse sim, de fato – educando. E o nome que o autor dá a ela é “educação libertadora” (ou problematizadora, ou dialógica). E cada um desses termos fala um pouco das características que Paulo Freire atribui à educação: é libertadora, na medida em que sua finalidade é emancipar o ser humano de sua condição de alienação e submissão no mundo; é problematizadora, na medida em que gera possibilidade de que se desenvolva um olhar crítico no educando, tanto em relação a si mesmo como em relação ao mundo em que vive: “(...) a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalentada.” (FREIRE, 2002a, p. 70); e é dialógica, uma vez que, ao contrário da educação bancária, a ação educativa é construída no diálogo e na troca entre educador e educando, assim como entre os educandos, sendo cada saber valorizado: “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 2002a, p. 68). Conforme apontamos em nossa dissertação de mestrado, “Não se trata, pois, de se levar a consciência àqueles que não a possuem, mas sim de construí-la em conjunto, a partir das condições reais de existência.” (WAJMAN, 2003, p. 38-39).

O diálogo, portanto, assume um lugar de extrema importância no ato educativo para Paulo Freire. A sala de aula (se pensarmos numa educação formal) ganha vida, abre espaço para a conversa, para o debate, para a construção conjunta de saberes.

No caso da educação, o conhecimento do objeto a ser conhecido não é de posse exclusiva do professor, que concede o conhecimento aos alunos num gesto benevolente. Em vez dessa afetuosa dádiva de informação aos estudantes, o objeto a ser conhecido medeia os dois sujeitos cognitivos. Em outras palavras, o objeto a ser conhecido é colocado na mesa entre os dois sujeitos do

conhecimento. Eles se encontram em torno dele e através dele para fazer uma investigação conjunta. (FREIRE e SHOR, 2000, p. 124).

Em outro lugar de sua obra, a dimensão *relacional* do processo educativo também é objeto da reflexão de Freire:

Deste modo, a educação ou a ação cultural para a libertação, em lugar de ser aquela alienante transferência de conhecimento, é o autêntico ato de conhecer, em que os educandos – também educadores – como consciências “intencionadas” ao mundo ou como corpos conscientes, se inserem com os educadores – educandos também – na busca de novos conhecimentos, como consequência do ato de reconhecer o conhecimento existente. Mas – não será demasiado reenfatar – para que a educação, como prática da libertação, possa tentar a realização de um tal reconhecimento do conhecimento existente, de que decorre a procura de novos conhecimentos, jamais pode fazer coincidir sua forma de “tratar” a consciência do homem com o modo pelo qual a “trata” a educação dominadora. (FREIRE, 1981, p. 80)

Na educação libertadora, pois, cria-se o cenário para que os sujeitos implicados no ato educativo vivam uma aventura rumo à transformação de cada um, das relações que estabelecem entre si, da transformação do mundo, enfim. “(...) o conhecimento humano é algo que se dá *socialmente*¹⁰, ou seja, faz parte do âmbito das relações que os homens estabelecem entre si (...).” (WAJMAN, 2003, p. 40).

¹⁰ Em itálico no original.

Outro tema de relevo tratado por Freire (2000a) é o das relações entre a teoria e a prática educativa, em que discorre sobre o papel do professor enquanto educador que ensina conteúdos. Transcreveremos literalmente suas palavras numa citação longa, porém necessária:

*(...) O que não é possível é negar a prática em nome de uma teoria que, assim, deixa de ser teoria para ser verbalismo ou intelectualismo ou negar a teoria em nome de uma prática que, assim, se arrisca a perder-se em torno de si mesma. Nem elitismo teoricista nem basismo praticista, mas a unidade ou a relação teoria e prática. Vejamos outro ponto importante no rol destas considerações. **Se há algo em que o educador progressista sério se identifica com um educador conservador, igualmente sério, é que ambos têm que ensinar.** Por isso mesmo ambos têm que saber o que ensinam. Mas, ao nos determos sobre isso que os identifica, isto é, o ato de ensinar um certo conteúdo, imediatamente percebemos que, a partir do que os identifica, começam a distinguir-se. Não quero dizer que 4X4 são 16 para um professor progressista e 14 para um professor conservador. O que quero dizer é que a própria compreensão do que é ensinar, do que é aprender e do que é conhecer tem conotações, métodos e fins - diferentes para um e para outro. Como também o tratamento dos objetos a serem ensinados e a serem apreendidos para poderem ser aprendidos pelos alunos, quer dizer, os conteúdos programáticos. (FREIRE, 2000a, p. 29).¹¹*

¹¹ Todos os termos que aparecem aqui em fonte regular estão em itálico no original. A ênfase é nossa.

A questão dos conteúdos programáticos desponta, no universo do pensamento freireano, não para marcar um retorno à concepção bancária de educação, numa espécie de capitulação à sua inevitabilidade, mas justamente enquanto caminho a ser trilhado rumo à construção de uma educação transformadora. Assim,

(...) me parece importante dizer da impossibilidade, em todos os tempos, de termos tido e de termos uma prática educativa sem conteúdo, quer dizer, sem objeto de conhecimento a ser ensinado pelo educador e apreendido, para poder ser apreendido pelo educando. E isto precisamente porque a prática educativa é naturalmente gnosiológica e não é possível conhecer nada a não ser que nada se substantive e vire objeto a ser conhecido, portanto, vire conteúdo. [A questão fundamental] Tem que ver com quem decide sobre que conteúdos ensinar, que participação têm os estudantes, os pais, os professores, os movimentos populares na discussão em torno da organização dos conteúdos programáticos. (FREIRE, 2000a, p. 45).¹²

Ou seja, para Freire (2000a), há conteúdos no ato educativo justamente porque há objetos a serem conhecidos. Vale a pena falarmos um pouco a respeito dos processos e caminhos envolvidos no ato de *conhecer*, segundo a referência freireana:

Precisamente porque há uma epistemologia aqui, minha posição não é a de negar o papel diretivo e necessário do educador. Mas não sou o tipo de educador que se considera dono dos objetos que estudo com os alunos. Estou

¹² Todos os termos que aparecem aqui em fonte regular estão em itálico no original.

*extremamente interessado nos objetos de estudo – eles estimulam minha curiosidade e trago esse entusiasmo para os alunos. Então podemos juntos iluminar o objeto. (FREIRE e SHOR, 2000, p. 123).*¹³

O leitor há de observar que enfatizamos, na citação acima, a expressão “eles estimulam minha curiosidade”. E não sem razão: a questão da *curiosidade* surge aqui com força no pensamento freireano. Podemos afirmar que, para Paulo Freire, “A curiosidade (...) relaciona-se à própria condição de incompletude do ser humano, sempre num vir-a-ser.” (WAJMAN, 2003, p. 36). E, em função disso, nos colocamos no mundo numa constante busca por aquilo que *ainda não é conhecido*. A curiosidade, pois, opera enquanto *motor* de toda a aprendizagem, de tudo o que seja conhecimento produzido pelo Homem. Na sua ausência, repetimos o que já é conhecido, *reificamos* o saber, incorremos em ou reiteramos um estado de *alienação*.

No entanto, Freire não se detém neste ponto em sua formulação sobre a curiosidade. Vai além, e aprofunda mais a questão:

Não é a curiosidade espontânea que viabiliza a tomada de distância epistemológica. Essa tarefa cabe à curiosidade epistemológica - superando a curiosidade ingênua, ela se faz mais metodicamente rigorosa. Essa rigorosidade metódica é que faz a passagem do conhecimento do nível do senso comum para o do conhecimento científico. Não é o conhecimento científico que é rigoroso. A rigorosidade se acha no método de aproximação do objeto. É esta rigorosidade que nos possibilita maior ou menor exatidão no conhecimento produzido ou no achado de nossa busca epistemológica. (FREIRE, 2000c, p. 78).

¹³ A ênfase é nossa.

No trecho supracitado, Freire (2000c) faz uso das expressões *curiosidade espontânea* (ou *ingênua*) e *curiosidade epistemológica*¹⁴. Para ele, a curiosidade espontânea ou ingênua seria aquela própria de nossa cotidianidade, de nosso dia-a-dia, ao senso comum (FREIRE, 2000c). Enquanto isso, a curiosidade epistemológica, "(...) mais metodicamente rigorosa (...)" (FREIRE, 2000c, p. 78), é aquela que permite que o mundo concreto seja passível de *conhecimento científico*. Esta passagem é crucial no pensamento de Paulo Freire pois é ela que permite a *problematização* da realidade do senso comum e, com isso, a constituição de um pensamento *crítico*.

A filósofa húngara Agnes Heller nos ajuda a compreender essa problematização do cotidiano:

(...) quando - num dado momento da vida cotidiana - o indivíduo começa a refletir acerca de uma superstição que compartilhava, ou de uma tese que assimilou da integração de que faz parte, passando a supor que nem uma nem outra são aceitáveis porque contradizem a experiência, e, logo após, começa a examinar o objeto posto em questão comparando-o com a realidade, para terminar recusando-o, em tal momento o referido indivíduo elevou-se acima do decurso habitual do pensamento cotidiano, ainda que apenas em tal momento. (HELLER, 2004, p. 33-34).

Nesta passagem de autoria de Agnes Heller temos presente, ao seu final, a frase "ainda que apenas em tal momento",

¹⁴ Termo que tem como raiz a palavra grega *episteme*, cujo significado, segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa Online é "Conhecimento científico, por oposição à opinião sem fundamento ou sem reflexão." (DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA ONLINE, 2008-2013).

quando a autora se refere ao surgimento de uma reflexão crítica a respeito do cotidiano do indivíduo em questão. Podemos, aqui, observar que o processo de tomada de consciência a que se refere a autora se dá de uma forma *solitária*, mediante um exame *rigoroso*, como o denomina Freire (2000c), mas independente de um outro indivíduo - ou grupo de indivíduos - que estivesse presente e compartilhando do momento reflexivo.

Por conta disso, pensamos, Paulo Freire concebe a curiosidade epistemológica como sendo algo pertencente à esfera dialógica e, portanto, relacional:

Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécies de respostas a perguntas que não foram feitas. (...) O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. (FREIRE, 2002b, p. 96).¹⁵

Após essa breve incursão na temática dos tipos de curiosidade concebidos por Paulo Freire e da importância da passagem da ingenuidade à crítica no ato educativo *libertador*, parece-nos que não é a utilização ou não de conteúdos programáticos na situação de ensino-aprendizagem que vai diferenciar a educação crítica e libertadora da educação bancária, mas sim, o quanto se trata de partir dos saberes *espontâneos* dos alunos rumo à construção *epistemológica* de conhecimentos - num processo relacional - ou de partir das

¹⁵ Os termos que aparecem aqui em fonte regular estão em itálico no original.

informações - sem perguntas ou curiosidades - transmitidas numa situação completamente hierarquizada e unidirecional.

Acreditamos que o trecho a seguir sintetiza de forma breve as ideias e concepções de Paulo Freire apresentadas até aqui:

O educador, pois, não é um ser que nada tem a oferecer. Muito ao contrário, seu papel é extremamente ativo no interior do processo educacional. É necessário partir do que se sabe, mas em busca de um novo conhecimento - crítico e desalienado - através de um processo dialógico que se estabelece entre educador e educandos. (WAJMAN, 2003, p. 45).

Em seguida, passaremos à apresentação do pensamento de Paulo Freire sobre a educação superior, o trabalho coletivo e a interdisciplinaridade, temas que nos são muito caros dado nosso problema de pesquisa, o Ciclo Básico da PUCSP e seu legado, mas o faremos de uma forma indireta, ou seja, por meio das palavras de Moacir Gadotti, educador brasileiro e presidente de honra do Instituto Paulo Freire.

A Revista Lusófona de Educação, publicação científica do Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED) do Instituto de Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, sediada na cidade de Lisboa, convidou Gadotti (2013) para discorrer sobre os princípios do pensamento de Paulo Freire sobre a Educação Superior. Aqui, lançaremos mão do artigo escrito por Gadotti (2013) em resposta ao convite feito pela mencionada revista.

O autor principia - ainda não se referindo ao âmbito universitário - apresentando um primeiro princípio, o

(...) trabalho coletivo como princípio pedagógico, defendido por ele [Paulo Freire] como uma forma de incidir, simultaneamente, sobre o **currículo** e sobre a **gestão**. Ele traduziu esse princípio, de um lado, pela sua visão interdisciplinar do currículo, das ciências, da cultura e da educação, e, de outro, pela defesa intransigente da gestão democrática. Para Paulo Freire, a educação é uma prática social que se realiza em espaços para além da escola e enquanto prática social, presente em diferentes espaços, cada vez mais precisamos da construção coletiva. (GADOTTI, 2013, p. 155).

É possível depreendermos, a partir do trecho citado, que o trabalho coletivo, reconhecido por Gadotti (2013) como um dos princípios pedagógicos presentes na obra freireana, deve incidir tanto sobre o *currículo* quanto sobre a *gestão*, ou seja, a elaboração e o acompanhamento das propostas curriculares - o que inclui a formulação de objetivos, escolha dos conteúdos programáticos etc. - deve se dar *coletiva* e *democraticamente*, implicando a inclusão de *todos* os atores participantes do processo educativo. É importante notar que surge, em meio à citação, a menção à *interdisciplinaridade*. Vejamos como tal noção se aprofunda e se articula com o trabalho coletivo, mais à frente no artigo:

*A ação pedagógica através da **interdisciplinaridade** e da transdisciplinaridade aponta para a construção de uma escola participativa e decisiva na formação do sujeito social. (...) Numa perspectiva emancipatória, não é possível ensinar e aprender sem o diálogo, sem uma comunicação dialógica. Nesse processo, o educador, sujeito de sua ação pedagógica, é capaz de elaborar programas e métodos de ensino-aprendizagem, sendo*

*competente para inserir a sua escola numa comunidade. O objetivo fundamental da interdisciplinaridade é experimentar a vivência de uma realidade global que se inscreve nas experiências cotidianas do aluno, do professor e do povo e que, na escola tradicional, é compartimentada e fragmentada. Articular saber, conhecimento, vivência, escola, comunidade, meio-ambiente etc é o objetivo da interdisciplinaridade que se traduz na prática por um **trabalho coletivo e solidário**. Não há interdisciplinaridade sem descentralização do poder, portanto, sem a **gestão democrática** e sem uma efetiva **autonomia da escola**. (GADOTTI, 2013, p. 156).*

A interdisciplinaridade surge, na ação educativa freireana, aqui espelhada por Gadotti (2013), não apenas como forma de articular os conhecimentos produzidos pela Humanidade como, indubitavelmente, trazer o mundo para dentro da sala de aula, para o interior da cena educacional e, assim, apreender de que maneiras os inúmeros vértices que todo o tipo de conhecimento já produzido pelo Homem estão presentes, ali, em cada objeto, em cada história, em cada ser.

Em sua [de Paulo Freire] compreensão, a universidade deveria ser "popular", o que não significa uma universidade dirigida apenas às "camadas populares" e, muito menos, uma universidade "empobrecida", "aligeirada". Como dizia Kant, o popular se opõe ao vulgar: enquanto o vulgar empobrece o real, o popular mantém toda a sua complexidade. Uma educação superior popular deve ser para todos e de boa qualidade. E ele nos falava de uma "nova" qualidade. Não pode ser a extensão da universidade burguesa elitista e sua concepção colonialista. Trata-se de

uma instituição alternativa à universidade neoliberal que combate toda forma de mercantilização, privatização, alienação e desumanização. (GADOTTI, 2013, p. 158).

Segundo nos mostra Gadotti, a compreensão de Paulo Freire a respeito da universidade bebe nas águas de Kant quando este diferencia o *popular* do *vulgar*: enquanto este *empobrece* o real, aquele preserva toda sua complexidade. Da mesma forma, para Freire, a universidade deve guardar um compromisso com a complexidade do real e, portanto, deve ser popular.

E, mais à frente, Gadotti complementa:

*Uma **universidade popular** é uma universidade sem fronteiras, agregadora, aberta à diversidade, transversal, sem cercas ou poder acadêmico. Ao contrário da mercouniversidade e de uma educação submetida à lógica do mercado que cria empresas fornecedoras de professores, sistemas de ensino, currículos e prédios, que avaliam e certificam, a universidade popular ocupa-se do conhecimento cidadão, da democracia e da solidariedade, questões excluídas do projeto mercantil das indústrias do conhecimento. (GADOTTI, 2013, p. 158-159).¹⁶*

Uma universidade aberta à diversidade, sem fronteiras ou cercas. Um lugar em que a realidade possa ser fonte de reflexão para a construção de mais saber sobre ela; e que este novo saber seja compartilhado solidária e democraticamente e não tornado refém da mercantilização promovida pelas universidades-empresa, cujos interesses estão muito distantes do *popular*, seja na acepção kantiana, seja na tradicional: do povo.

¹⁶ As ênfases são do autor.

Maurice Blanchot, em seu livro *A conversa infinita* (2010), nos coloca diante da abertura para o conhecimento, quando afirma que "A resposta é a desgraça da questão." (p. 43). Essa, nos parece ser uma frase inspiradora para que tomemos as ideias de Paulo Freire - aqui apresentadas - e as coloquemos diante da aventura humana na direção do *conhecer*.

Assim como quando uma estrada nos conduz a um destino buscado, podemos estar tão imersos nesse destino que mal vemos o que essa estrada tem a nos oferecer, sua beleza e sua fartura, ou, quem sabe, sua aridez e desolação. Da mesma forma, entendemos que Freire nos propõe sempre o exercício da *pergunta*, da *questão*, da atenção posta em tudo o que surge à nossa frente quando temos a possibilidade de *conhecer*, inclusive de conhecer o *destino* de nossa pergunta, sua chegada. E, se concordamos com Blanchot e aceitamos que a resposta é a desgraça da questão, muitas vezes pior é a *impossibilidade de questionar*. E Paulo Freire nos mostra o quanto nos humanizamos perguntando e conhecendo, desde que tenhamos a liberdade como cenário e condição para *aprender*. Não por acaso uma de suas obras recebeu o nome de *Educação como prática da liberdade*, outra foi intitulada *Por uma pedagogia da pergunta* e uma terceira foi chamada *Pedagogia da autonomia*. São apenas exemplos de como a liberdade é parte fundamental de seu pensamento, assim como a própria *incompletude* do ser humano, que precisa ser livre para buscar todos os destinos a que suas estradas o possam conduzir e muitas vezes desviar os seus caminhos em direção a outras descobertas que tais estradas lhe apresentaram, sem que tivesse havido plano algum. Sempre incompleto e, assim, aberto para o conhecimento. E esse conhecimento é sempre *histórico*, assim como as próprias perguntas que herdamos desde o início dos tempos. E, se histórico, *relacional*. Porque quando nos perguntamos se a Terra é redonda, tal indagação nos conduz à *busca* de uma resposta. E os *outros* humanos - nos seus

mais variados formatos: Família, Ciência, Religião, Arte - nos oferecem as mais diversas respostas à questão inicial. Nos relacionamos presencialmente, nos relacionamos virtualmente. Mas não nos bastamos a nós mesmos nunca.

E esta talvez seja uma das maiores belezas de tudo o que Paulo Freire nos legou: somos seres incompletos e destinados a aprender uns com os outros. Nossa *curiosidade*, fruto dessa incompletude, nos faz perguntar, trilhar estradas e descobrir destinos. É a aventura humana.

Assim, se nos perguntarmos “de quem é o acervo de conhecimentos acumulados na história da Humanidade”, a resposta nos parece óbvia: da Humanidade. Mas, se olharmos ao nosso redor, perceberemos rapidamente que não é bem assim que as coisas acontecem. Veremos que minorias de humanos não apenas detêm a propriedade desses conhecimentos, como deles fazem uso para dominar as maiorias de outros humanos. E, além disso, tais minorias contam belas histórias a essas maiorias (e até às próprias minorias) explicando porque essa é a ordem natural das coisas. Nas escolas ensinam *respostas* a perguntas que sequer foram feitas. Vendem suas respostas como verdades absolutas. Combatem a *arte de perguntar*, a taxam de inadequada, desnecessária ou subversiva. Levantam muros contra o exercício da *crítica*, tão fundamental quanto o ar que respiramos.

Paulo Freire nos convida a *desvelar* tais ilusões e práticas não-libertárias, *aprisionadoras*. E propõe uma Educação que nos faça ocupar o lugar de *sujeitos*, por mais que este seja um lugar negado pelas minorias de humanos que detêm a propriedade dos saberes humanos. Uma Educação escrita assim mesmo, com E maiúsculo, grande e libertadora.

Considerações metodológicas

No capítulo “Prefácio” assinalamos nossa pergunta de pesquisa como sendo “Que legado o Ciclo Básico da PUCSP deixou para o futuro do ponto de vista de suas propostas e ações educativas”. Tal formulação estabelece um vínculo entre aquilo que foi proposto e desenvolvido educacionalmente durante a vigência do Ciclo Básico (período compreendido entre o início de 1971 e o final de 1987) e o momento atual: passado e presente.

Neste ponto, convém fazer um esclarecimento: se, anteriormente neste estudo, explicitamos que, ao nos referirmos ao Ciclo Básico estávamos aludindo ao Ciclo Básico de Ciências Humanas e Educação, passamos para um momento em que afirmamos que nosso foco de interesse de fato estava voltado às chamadas disciplinas comuns do Ciclo Básico, uma vez que foi a práxis dessas disciplinas que refletiu a proposta original do Básico previsto para toda a universidade. Assim, quando nos referirmos aqui ao Ciclo Básico ou ao Básico, estaremos fazendo referência ao conjunto das suas disciplinas comuns.

Na própria pergunta estão presentes virtualmente duas possíveis fontes de informação a respeito do que foi o Básico - o que inclui as contradições e transformações apontadas também no “Prefácio” - e seu legado: professores que atuaram no Básico e documentos relacionados direta ou indiretamente ao Básico.

Se o que mencionamos acima já indicava um caminho para a pesquisa sobre o que “foi” o Básico, restava-nos apontar o que poderia nos fornecer informações a respeito da herança deixada por ele. E nos pareceu que a principal fonte para esses dados novamente estava representada pelos próprios professores que nele atuaram, mas então falando sobre sua prática educativa atual. E nos interessava

saber disso dentro da própria PUCSP, especificamente, uma vez que a manutenção do “cenário PUCSP” também poderia nos fornecer elementos que nos permitissem refletir sobre o que foi acontecendo com esta instituição ao longo desse período de quase 50 anos, pelo menos em relação a suas propostas e práticas educacionais.

Em relação à análise documental, consideramos bastante esclarecedoras as observações de Lüdke e André (1986) quando afirmam:

São considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (Phillips, 1974, p. 187). Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 38).

Ainda segundo as autoras, “(...) a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse.” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 38). Tal aporte nos aponta para a utilização de documentos enquanto “testemunho” de uma ou mais realidades anteriores àquela em que estejamos vivendo, permitindo-nos saber mais a respeito daqueles contextos.

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem

num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 39).

Com relação ao uso da entrevista como instrumento de obtenção de informações para a pesquisa, novamente Lüdke e André (1986) nos auxiliam com suas contribuições ao afirmar: “Ao lado da observação, a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, dentro da perspectiva de pesquisa que estamos desenvolvendo neste livro.” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 33).

No tocante ao tipo de entrevista que utilizamos com os professores – a semiestruturada – julgamos que abriu espaço para que os entrevistados pudessem falar mais livremente sobre sua experiência docente, tanto a anterior, quando lecionou no Básico, como a atual.

Parece-nos que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 34).

No capítulo seguinte, “Método”, serão fornecidos mais elementos no sentido de melhor detalhar as práticas previstas, tanto as relativas ao exame de documentos quanto aquelas voltadas à realização das entrevistas.

Método

A partir das questões abordadas no capítulo anterior, podemos agora passar à descrição do caminho percorrido neste estudo para a obtenção das informações que nos permitiram a produção do conhecimento demandado por nossa questão de pesquisa. Passemos, então, à apresentação dos passos metodológicos.

Levantamento Documental

Como forma de obtenção de dados e informações indiretos sobre a história do Ciclo Básico, procedeu-se a um levantamento de documentos que fazem menção ao Ciclo Básico da PUCSP e que tivessem sido:

- produzidos oficialmente por qualquer instância da PUCSP;
- publicados por jornais e revistas de circulação interna na PUCSP;
- publicados em teses, dissertações, livros ou artigos.

Entrevistas com docentes da PUCSP tanto durante a vigência do Ciclo Básico quanto na atualidade

Participantes

Professores que lecionaram por pelo menos 2 anos em uma das disciplinas comuns do Ciclo Básico e que mantinham atividade docente na PUCSP há pelo menos dois anos em setembro de 2019. No total, foram entrevistados 5 professores, sendo um de cada uma das equipes de disciplinas comuns.

A seleção dos entrevistados se deu da seguinte maneira: num primeiro momento foi elaborada - com base em registros e anotações pessoais do pesquisador - uma relação de professores de cada uma das cinco disciplinas do Ciclo Básico no período compreendido entre 1976 e 1987 (intervalo no qual o Básico contou com cinco disciplinas comuns). Em seguida, tratou-se de encontrar, entre os nomes listados nessa relação, quais aqueles que permaneciam, pelo menos nos últimos dois anos, como professores da PUCSP. Para tanto, foi feita a consulta ao Currículo Lattes de cada um e aqueles que seguiam como docentes na PUCSP há pelo menos dois anos passaram a constar de uma segunda listagem. A partir desta segunda relação, foi realizado um sorteio simples para cada uma das cinco disciplinas comuns do Ciclo Básico, de tal forma que um nome surgiu representando cada uma delas, totalizando, assim, cinco entrevistados.

Cada professor selecionado foi contatado por telefone ou e-mail (fornecidos pela secretaria da Faculdade em que atuava), sendo convidado a participar da pesquisa. A anuência foi unânime e os horários das entrevistas foram agendados. Todos os selecionados atuavam há pelo menos 39 anos como docentes da PUCSP.

Material

Equipamentos

Foram utilizados dois aparelhos celulares para gravar em áudio – no formato mp3 - as entrevistas com os docentes. Optou-se pela utilização de 2 dispositivos a fim de diminuir a chance de perda do material gravado, uma vez que, desta forma, contava-se com um *backup* do áudio de cada entrevista.

Elaboração do instrumento para a entrevista

Inicialmente, foi elaborado um roteiro de entrevistas e estabelecidas as condições em que estas deveriam transcorrer. O roteiro deveria incluir três tipos de questões:

1. aquelas referentes à atuação docente do entrevistado na atualidade (por exemplo: *O que faz, como faz, como avalia o aluno, trabalha em equipe ou não*);
2. aquelas referentes ao período de atuação do docente no Ciclo Básico bem como a seu legado (por exemplo: *O que aprendeu, que dificuldades havia, que marcas da experiência ficaram*);
3. aquelas referentes à extinção do Básico bem como à sua eventual reedição (por exemplo: *Possíveis razões, como se posiciona em relação a isso. Há ou não necessidade e/ou viabilidade para o ressurgimento de um Ciclo Básico nos dias de hoje na PUCSP*).

Elaborado o instrumento, ele foi testado com um professor que atendia aos dois critérios da seleção (estar há pelo menos dois

anos na PUCSP como docente e ter estado no Ciclo Básico por pelo menos dois anos como docente). O professor foi informado de que se tratava de um teste e de que a entrevista seria gravada em áudio embora o seu depoimento não fosse utilizado para qualquer finalidade outra a não ser a de fornecer subsídios para a avaliação do instrumento.

O entrevistado foi orientado a expressar quaisquer dúvidas quanto às questões que lhe fossem feitas, bem como a falar sobre assuntos que, ainda que não estivessem contemplados nas questões, lhe parecessem pertinentes.

A análise da transcrição da gravação indicou que o instrumento havia se mostrado bastante claro, não tendo surgido qualquer dificuldade para sua compreensão por parte do entrevistado. Outrossim, o depoimento do entrevistado abrangeu um ponto que não havia sido previsto no roteiro original: o entrevistado, ao falar sobre o tema “Extinção do Básico” acabou por tecer várias considerações a respeito da possibilidade ou não de um Ciclo Básico na atualidade da PUCSP. Tal temática foi considerada pertinente pelo pesquisador e uma questão relativa ao tema foi incluída no roteiro final de entrevista.¹⁷

Procedimentos

Realização das entrevistas

As entrevistas com os professores selecionados foram realizadas no 2º semestre de 2019. Quatro das entrevistas foram realizadas em salas localizadas nas dependências da PUCSP – Campus Monte Alegre e uma delas realizou-se na residência do entrevistado. Todos os professores entrevistados foram informados de que a pesquisa se referia às estratégias de aprendizagem e avaliação

¹⁷ O roteiro final de entrevista encontra-se na seção “Anexos” deste estudo. É o Anexo 2.

utilizadas no âmbito do ensino superior. Garantida a ausência de dúvidas e assegurada a anuência do professor em participar da pesquisa, cada um deles assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido conforme as exigências do Comitê de Ética em Pesquisa da PUCSP e lhe foi informado de que tinha toda a liberdade de interromper a entrevista antes de seu final, caso assim o desejasse. Assim que cada entrevistado concluiu o relato de sua prática docente atual (primeira questão do roteiro: *O que faz, como faz, como avalia o aluno, trabalha em equipe ou não*), lhe foi informado que o estudo contemplava também o relato de sua prática enquanto docente do Ciclo Básico.

Em todas as cinco entrevistas garantiu-se um ambiente livre de ruídos e interrupções e foi preservado o sigilo das informações prestadas pelos entrevistados. As entrevistas foram gravadas em áudio – com o consentimento de todos os entrevistados – e posteriormente transcritas. O pesquisador, ao longo das entrevistas, não fez quaisquer anotações por escrito, objetivando, com isso, que sua atenção estivesse o máximo possível voltada ao discurso do entrevistado. As entrevistas tiveram duração média de uma hora cada.¹⁸

¹⁸ O projeto desta pesquisa foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), campus Monte Alegre da PUCSP, tendo recebido o CAAE da Plataforma Brasil nº 19881819.8.0000.5482 e considerado aprovado, conforme Parecer Consubstanciado emitido por aquele órgão colegiado em 11 de setembro de 2019. A íntegra do referido Parecer encontra-se na seção “Anexos” deste estudo. É o Anexo 3.

Resultados

Conforme exposto no capítulo “Método”, trataremos aqui de apresentar dados e informações provenientes de dois tipos de fonte: de um lado, documentos que fazem menção ao Ciclo Básico da PUCSP, publicados em qualquer data; de outro lado, informações oriundas das entrevistas realizadas com professores que atuaram pelo menos durante 2 anos no Ciclo Básico e que mantinham atividade docente na PUCSP há pelo menos dois anos.

Tais dados constituíram riquíssimas informações para a problematização e o aprofundamento das questões apresentadas no capítulo “Prefácio” deste estudo.

Documentos

Nesta seção trataremos de apresentar dados e informações provenientes da leitura pormenorizada de documentos que fizessem menção ao Ciclo Básico da PUCSP em qualquer tempo. Os documentos selecionados provêm das seguintes fontes:

- A. *A Formação Histórica, Social e Pessoal de Um Interesse*, artigo de autoria de Raul Albino Pacheco Filho, publicado em 1996.
- B. Revista PUCviva, publicação da APROPUC¹⁹, edição de setembro de 1996.
- C. Revista PUCviva, publicação da APROPUC, edição de maio de 2001.

¹⁹ Associação dos Professores da PUCSP, criada em 1976.

D. *A História pensada e ensinada: da geração das certezas à geração das incertezas*, livro de autoria de Helenice Ciampi, publicado em 2000.

E. *Formação contínua de professores na "escola reflexiva" do Ciclo Básico da PUC/SP: seus protagonistas revivem essa prática*, tese de doutorado de autoria de Maria Luiza Macedo Abbud, defendida em 2003.

F. *No laboratório das palavras: História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Coletânea de Documentos (1979-1985)*, livro de autoria de Luciara Silveira de Aragão e Frota et al., publicado em 2015.

Convém explicitar que tais documentos se apresentam em diversos formatos: artigos escritos, nas fontes A, B e C; documentos oficiais citados ou mencionados, na fonte D; depoimentos orais, nas fontes E e F.

Na medida em que todos os documentos aqui apresentados e analisados fazem parte de fontes abertas ao público, não houve quaisquer restrições quanto à menção de nomes de depoentes ou de pessoas citadas pelas fontes documentais utilizadas, bem como em relação à menção de nomes de disciplinas, cursos ou Faculdades da PUCSP.

Após realizada a leitura pormenorizada dos documentos selecionados provenientes das fontes recém-apresentadas, foram criados quatro grupos temáticos com base nas ideias e informações presentes nos referidos documentos. Os grupos temáticos são:

1. Ação política do Básico
2. Básico: características do projeto educacional
3. Oposições à proposta e o caminho da extinção do Básico
4. Básico: aprendizados, marcas e legados

Ação política do Básico

Neste grupo temático estão presentes informações que dizem respeito à proposta de transformação social do Ciclo Básico, bem como à importância de sua força mobilizadora no interior da Universidade, marcada também pela juventude de grande parte de seus professores.

Temos que imaginar que estávamos em plena ditadura militar, com um projeto pedagógico que se propunha crítico, transformador, querendo criar novos personagens da história, nós queríamos ser novos personagens na história também. Tínhamos um sonho muito grande de transformação e víamos a educação como uma possibilidade dessa transformação. Uma educação revolucionária, então, tinha um... eu vou dizer uma coisa que talvez seja absurdo, mas eu acho que tinha um quê de militância no nosso trabalho. De uma militância política no sentido de desenvolvimento da crítica, de fazer com que esses alunos estudassem Sociologia, estudassem Psicologia e vissem o ser humano dentro de uma outra sociedade! Que tivessem as bases filosóficas para essa transformação! Enfim, tínhamos um ideal, não é? (MARIANO *apud* ABBUD, 2003, p. 86).

O depoimento de Ana Maria Soares de Salles Mariano²⁰ aponta para o quanto havia, na atuação dos professores do Ciclo Básico, uma proposta de transformação social presente em sua prática educativa. Nossa interpretação é a de que Mariano se refere ao quanto

²⁰ Professora do curso de Letras: Língua Portuguesa da Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes da PUCSP. Foi docente da equipe de CEV do Ciclo Básico da PUCSP.

o Ciclo Básico se constituía num empreendimento educacional cujo viés político era o de *transformar* uma realidade social e não o de colaborar para sua cristalização e conseqüente manutenção, assim como estava muito longe de praticar uma proposta educacional supostamente neutra. Além disso, podemos observar, nas palavras de Mariano, uma imagem de professor que é também um militante, posto que se trata de um ideal a ser por ele perseguido. Tais ideias encontram eco no próximo trecho selecionado:

[O Ciclo Básico] *criou uma fração de professores que vivia integralmente do magistério da PUC. Estavam envolvidos naquilo que faziam e praticavam não só a docência mas toda a vida universitária. Eu tive diferenças com esses colegas, mas isso não impedia de reconhecer o sentido universitário na forma como eles concebiam o que estavam criando, que era uma coisa nova. Ter espírito universitário, ter uma atitude universitária é uma coisa rara na história da educação brasileira. Esse grupo trouxe para a Apropuc essa forma de atuação regular.* (RIBEIRO, 1996, p. 25).

Maria Luisa Santos Ribeiro²¹, em seu texto, chama a atenção - da mesma forma que Mariano o havia feito para a ação docente em sala de aula - para a militância política do professor do Básico, mas desta feita em relação à própria vida universitária, às mobilizações por reivindicações dos docentes da PUCSP como um todo, assinalando o quanto tais mobilizações foram enriquecedoras para o próprio órgão de representação dos professores da PUCSP, a APROPUC.

As palavras de Mario Sergio Cortella²² corroboram as ideias desenvolvidas por Ribeiro (1996):

²¹ Foi docente da PUCSP e presidente da APROPUC.

²² Professor do Pós-graduação em Educação: Currículo da PUCSP. Foi docente da equipe de PFTHC do Ciclo Básico da PUCSP e Secretário Municipal de Educação de São Paulo.

(...) nós não podemos esquecer que a PUC, naquele momento [início dos anos 1980], tinha também uma "força-tarefa" muito forte que era o Ciclo Básico. Eram 150 professores, que se encontravam semanalmente, que tinham um projeto político-pedagógico comum e que atuavam em blocos, que davam uma estrutura de incomodar o cotidiano da PUC muito grande. Com a extinção do Ciclo Básico em 1987, perdeu-se um dos níveis de organização mais fortes na universidade. (CORTELLA, 2001, 93).

Cortella, em seu texto, apresenta uma nova característica da força mobilizadora que o Ciclo Básico representava, na medida em que vincula a força política desempenhada por seus professores ao próprio desenho institucional do Básico, que, ao propiciar encontros semanais entre os professores - por equipes ou por interequipes - criava uma comunicação constante entre eles, além de núcleos de discussão permanentes.

Por fim, Luiz Eduardo Waldemarin Wanderley²³ nos apresenta uma faceta de grande parte do corpo docente do Ciclo Básico: a juventude.

(...) Você imagina, o estudante chegava aqui novo, encontrava todo aquele conjunto de professores jovens, debatendo temas quentes. Isso criava uma consciência coletiva muito forte. Tudo isso ajudava também a paridade, a participação. (WANDERLEY, 2001, p. 70-71).

²³ Professor do Pós-graduação em Ciências Sociais da PUCSP e ex-reitor da PUCSP.

No trecho acima, Wanderley nos põe diante de jovens professores debatendo “temas quentes”, tendo como interlocutores alunos de 1º ano quase tão jovens quanto seus professores. Tal cenário nos sugere uma grande chance de identificação desses alunos com seus professores, o que ajudava, segundo Wanderley, a paridade e a participação desses jovens ingressantes ao mundo universitário, além de “uma consciência coletiva muito forte”. Não nos parece um fator que mereça ser desprezado, muito ao contrário, uma vez que uma grande parcela dos professores do Ciclo Básico era constituída por jovens profissionais que há pouco tempo ainda ocupavam os bancos escolares na condição de alunos graduandos.

Podemos agora passar ao segundo grupo temático.

Básico: características do projeto educacional

Aqui estão presentes declarações que aludem a características do projeto educacional do Ciclo Básico, tais como a concepção de educação nele praticada, a dimensão interdisciplinar de sua ação educativa, o trabalho coletivo enquanto forma de planejar e decidir os passos de seu empreendimento educacional, assim como a importância de haver uma estrutura na Universidade que permitisse que seu projeto pudesse ser implementado.

Eu acho que a gente tinha ali uma questão ... nós todos tínhamos uma profunda consciência do papel que tínhamos a desempenhar nesta sociedade. O papel de transformação, o papel de ser agente de mudança dessa sociedade. Então a gente queria contribuir para isso. Nós não queríamos apenas transmitir um conteúdo, não é? Nós não queríamos dar um conhecimento pronto e acabado para o aluno. Nós queríamos que o aluno começasse a

pensar, que o aluno - e isso era um dos grandes objetivos do Básico - pensasse, refletisse, que percebesse as contradições da sociedade, que ele encontrasse, inclusive, caminhos para se situar enquanto agente de mudanças. Então, o docente não era apenas um transmissor de conhecimento, ele tinha um papel diferente. Era o nosso grande objetivo. (RONCA apud ABBUD, 2003, p. 84-85).

Neste primeiro excerto, Antonio Carlos Caruso Ronca²⁴ discorre sobre a ação educativa transformadora praticada pelos professores do Ciclo Básico. Suas palavras vão na mesma direção de Ana Maria Soares de Salles Mariano, ao mencionar a existência, no Ciclo Básico, de uma prática educativa que visava a *transformação* da realidade social. Contudo, suas ideias incluem algo: a própria prática educativa utilizada em sala de aula pelos docentes do Básico também deveria ser diferente da tradicional, ou seja, uma mudança radical na postura do professor, que passava a ser, na relação com seus alunos, não apenas um transmissor de conhecimentos, mas um *provocador de reflexões* com vistas ao questionamento e construção de novos conhecimentos e de uma consciência crítica da realidade, bem como dos caminhos para sua transformação. Em suma, a prática de uma forma de educação cujos fins e *meios* fossem transformadores.

O Ciclo Básico era uma unidade vital, uma concepção de Universidade, interdisciplinar, participativa, de vanguarda. (...) Nesse final de século, com a evolução tecnológica, o desafio da cidadania exige uma visão mais articulada, universalizante. Ter um tempo para se dedicar àquela visão global, sistemática, articulada do mundo, é fundamental na formação do estudante universitário. (OLIVA, 1996, p. 17).

²⁴ Professor do Pós-graduação em Educação: Psicologia da Educação da PUCSP. Foi docente da equipe de PFTHC do Ciclo Básico e reitor da PUCSP.

Aloizio Mercadante Oliva²⁵, no trecho acima, fala de um Básico que trazia, em seu bojo, um projeto de universidade que rompesse com a visão disciplinar do conhecimento, com suas especializações e compartimentalizações tão presentes no século 20. Ao contrário, Oliva aponta para uma proposta que, mediante uma prática interdisciplinar, permitisse ao aluno uma visão abrangente da realidade e, assim, ensinasse uma formação cidadã e não alienada.

Na esteira da ideia de projeto de universidade apresentada por Oliva, vejamos duas passagens em que o tema surge nas palavras de dois professores da PUCSP:

O Ciclo Básico fomentava esse questionamento constante, por meio da diversidade de pontos de vista de seus professores e da pluralidade de suas disciplinas. (...) Mas era possível sentir-se uma direção unívoca, por trás da multiplicidade de concepções: para além das divergências teóricas, metodológicas e epistemológicas, havia a valorização uníssona e inequívoca da busca intelectual e o estímulo à atuação coletiva, visando o aperfeiçoamento social. (PACHECO FILHO, 1996, p. 107-108).

Raul Pacheco Albino Filho²⁶ foi aluno do Ciclo Básico da PUCSP em 1971, ano de sua implantação. Traz, portanto, uma visão diferente das que estamos aqui a examinar. Em suas palavras, está presente a ideia de um projeto *coletivo* sendo posto em prática. E essa dimensão coletiva não se coloca enquanto algo que negue as diferenças, mas que, ao contrário, as acolhe teórica, metodológica e

²⁵ É professor licenciado da PUCSP. Foi presidente da APROPUC. Exerceu os mandatos de deputado federal e senador pelo Partido dos Trabalhadores. Ocupou os cargos de Ministro da Ciência, Tecnologia e Inovação, Ministro da Casa Civil e Ministro da Educação (em duas ocasiões) nos governos da presidente Dilma Rousseff.

²⁶ Professor do curso de Psicologia da Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde e do Pós-graduação em Psicologia Social da PUCSP.

epistemologicamente, numa direção *unívoca* assumida pelas diversas disciplinas comuns. E nesse caminho podemos perceber novamente a presença de uma proposta educacional que “valoriza a busca intelectual e o estímulo à atuação coletiva”, tendo como uma de suas ferramentas o questionamento cotidiano. Sigamos:

Então, o que mantinha todo esse pessoal unido e trabalhando? Era o compromisso que o grupo tinha com um projeto, novo, educacional, de universidade brasileira. Desde que começou era fundamental para nós que todos, os professores, alunos, monitores, funcionários, conhecessem o que era o projeto do Básico. Entendessem e se comprometessem com fazer acontecer o projeto do Básico. (...) [...] de todas as discussões semestrais do projeto, sempre participaram desde o coordenador do projeto até o último elemento da secretaria do Básico, passando pelos monitores, as chefias das secretarias, [...] todos participavam e lutavam pelo projeto. O projeto era uma unidade, era um projeto de todos. Ele ia sofrendo modificações, alterações, mas eram assumidas por todos e todos propondo um projeto. (MASETTO apud ABBUD, 2003, p. 83).

Marcos Tarciso Masetto²⁷ também nos fala sobre *projeto e trabalho coletivo*. Enfatiza o caráter inclusivo e democrático das discussões e decisões que eram tomadas pelo conjunto de todos os que estavam, de uma forma ou de outra, vinculados à proposta e responsáveis por sua efetivação. Tal ideia contrasta bastante com um outro tipo de estrutura educacional - à qual o Básico se contrapunha - em que predomina uma forte hierarquia nos processos de decisão e

²⁷ Professor do Pós-graduação em Educação: Currículo da PUCSP. Foi professor da equipe de PFTHC e Coordenador do Ciclo Básico da PUCSP.

implementação do que devam ser os objetivos e as ações educativas. Neste outro modelo, as decisões vêm prontas. *Cumpra-se*. No Básico, as decisões são tomadas coletivamente. *Questiona-se*.

Passemos ao último trecho deste grupo temático:

Olha, eu acho fundamental a estrutura criada no Básico para manter um projeto. Não se mantém um projeto se não houver uma estrutura para sustentá-lo, por bonito que seja. O Básico tinha essa estrutura, que era aquele encontro semanal de equipe e o encontro semanal de interequipes; sendo fundamental o acompanhamento do aluno para manter a proposta de curso (SAISI apud ABBUD, 2003, p. 130).

Neste trecho, Neide Barbosa Saisi²⁸ aborda uma importante questão: para que o projeto do Ciclo Básico pudesse ser implementado, era fundamental que houvesse uma *estrutura* de funcionamento – na Universidade – que desse conta de todas as rotinas necessárias para isso ocorresse. Assim, sem reuniões semanais de equipe e de interequipe não haveria Básico, porque tais reuniões faziam parte da *alma* do projeto: uma *práxis* de constante reflexão e revisão daquilo que se fazia no dia-a-dia. Por outro lado, sem o aval da Universidade, tal estrutura de funcionamento não teria existência *institucional*, o que é absolutamente imprescindível, a menos que imaginemos uma situação em que um projeto coletivo possa ser posto em prática apenas com a disponibilidade e o voluntarismo de seus protagonistas.

Podemos, agora, passar a nosso próximo grupo temático.

²⁸ Professora e Coordenadora do curso de Pedagogia da PUCSP. Foi docente da equipe de Psicologia do Ciclo Básico da PUCSP.

Oposições à proposta e o caminho da extinção do Básico

Para compor este grupo temático foram selecionados trechos de depoimentos, declarações e documentos oficiais que fazem referência às oposições ao Ciclo Básico provenientes de outros setores da Universidade, assim como as possíveis razões que teriam levado o Básico a ser extinto.

O primeiro trecho a ser apresentado traz as considerações de Eliane Hojaij Gouveia²⁹:

Na própria Antropologia tinha muita gente que não aceitava que Antropologia se colocasse nesse projeto. Porque a Antropologia devia estar mais preocupada em debater as grandes questões teórico-políticas do momento; vivíamos a ditadura militar; não devíamos nos meter nesse negócio da pedagogia nova para o terceiro grau, diziam vários colegas. Neste momento e situação, pedagogia apareceu como adjetivo desqualificador do projeto (GOUVEIA apud ABBUD, 2003, p. 87).

E Josildeth Gomes Consorte³⁰ complementa:

(...) mas isso [As estratégias pedagógicas do Básico] era visto pela crítica de um jeito: "olha o que fizeram da universidade, grupinhos e mais grupinhos, e grupinhos e grupões..." (CONSORTE apud ABBUD, 2003, p. 122-123).

²⁹ Professora do curso de Ciências Sociais e do Pós-graduação em Ciências Sociais da PUCSP. Foi professora da equipe de Antropologia e Realidade Brasileira do Ciclo Básico da PUCSP.

³⁰ Professora do Pós-graduação em Ciências Sociais da PUCSP. Foi professora e Coordenadora da equipe de Antropologia e Realidade Brasileira do Ciclo Básico da PUCSP.

Em nosso entendimento, os dois trechos citados têm em comum o desvelamento da ideia de que um professor de ensino superior deve contar apenas com o seu conhecimento sobre sua área de especialização, ou seja, é necessário que ele apenas domine muito bem o conjunto de *conteúdos* que deve transmitir a seus alunos. Qualquer preocupação com a postura que assuma em sala de aula, as estratégias que empregue no cotidiano educacional são questões com as quais não deve se (pre)ocupar. Nesta medida, as duas professoras apontam para o fato de que a preocupação constante, por parte dos professores do Básico, com as estratégias de ensino e com a participação dos alunos nas aulas, intervindo e questionando, na medida em que não correspondia ao modelo educacional por ambas desvelado, era considerado *mera* preocupação pedagógica e, assim, sem maior importância no contexto do ensino superior.

No próximo trecho selecionado, a professora Madalena Guasco Peixoto³¹ acrescenta outra razão que, em seu julgamento, teve forte papel no crescimento da oposição ao Básico e em sua extinção:

(...) um dos motivos, no meu modo de ver, para que a luta pelo seu fim tomasse força (...) [foi] a existência da visão [presente em outros setores da Universidade] de que o aluno tinha que ser formado para o mercado desde o primeiro ano. E o Básico tinha disciplinas gerais, humanistas. Seu objetivo não era formar profissionais para o mercado e já no primeiro ano. (PEIXOTO, 1996, p. 26-27).

Em nosso ponto de vista, Peixoto nos apresenta outra faceta da temática trazida por Gouveia e Consorte, presente nos dois trechos anteriores, quando abordam a crítica de outros setores da

³¹ Professora da Faculdade de Educação da PUCSP. Foi professora da equipe de Metodologia Científica do Ciclo Básico e presidente da APROPUC.

Universidade à proposta educacional do Ciclo Básico. Assim, Peixoto toca numa questão central a respeito da relação que historicamente foi se constituindo entre o Básico (entendido aqui como o conjunto das disciplinas comuns) e o restante das graduações (incluindo aqui também as chamadas *disciplinas específicas* dos primeiros anos, também parte do Ciclo Básico, pelo menos em tese). A questão a que nos referimos diz respeito à própria concepção de universidade e, em decorrência, de que papel deve assumir tal universidade na sociedade e na sua relação com a realidade do país. Deste ponto de vista, Peixoto faz referência a dois projetos de universidade coexistindo na PUCSP ao longo de vários anos até que tal coexistência não seja mais possível e, assim, uma delas – a do Ciclo Básico - deixe de existir.

O depoimento de José Geraldo Ataliba Nogueira³², colhido em 1983, nos parece deixar cristalinas as diferenças de concepção mencionadas acima:

[Os professores do Básico trabalham] sem dar satisfação para ninguém e sem permitir que se avaliem os resultados. Agora eu tenho a avaliação dos resultados. Cada Professor tem porque o Professor que pega o aluno que vem do Básico pode avaliar. Então se há algo de positivo certamente haverá um tema de maior desenvolvimento de certas perspectivas de personalidade dos alunos. Em compensação houve a chacrinha de todos os alunos, e irresponsabilidade, a derrubada de tudo que havia de antigo só porque era antigo, para que se substituísse por valores novos. Não há valores no Básico, não há nenhum valor no Básico. E a ausência de regras e de critérios fez com que se caísse num subjetivismo que hoje eu até posso qualificar de doentio. (...) Era preciso que houvesse

³² Foi professor da Faculdade de Direito e reitor da PUCSP entre 1972 e 1976.

*critérios, agora isto nós nunca conseguimos impor porque este pessoal do Básico vive tempo integral, etc, etc, dentro da Universidade fazendo política e criando o clima da Universidade; enquanto as pessoas que podem dar um (...) **tom científico** à Universidade, não vivem da Universidade em geral. São os Professores de Medicina principalmente, não é, de Direito, e excepcionalmente noutras áreas há. (...) [São] os que fizeram carreira na base de doutoramento, livre docência e depois cátedra, disputando um concurso público, de títulos e provas. (...) A Faculdade de Direito infelizmente, eu não pude evitar [que fizesse parte do Ciclo Básico]. (NOGUEIRA apud ARAGÃO E FROTA; AVELINO; GOMES; LOPES, 2015, p. 112-113).³³*

No trecho supracitado o ex-reitor José Geraldo Ataliba Nogueira deixa muito clara sua oposição ao Ciclo Básico, existente já desde sua implementação. Como afirma, ele não pôde impedir que a Faculdade de Direito fizesse parte do Ciclo Básico da PUCSP. Dados os posicionamentos que assume ao longo do trecho citado (o Básico não tem regras nem critérios; o Básico derrubou tudo que era antigo, apenas por ser antigo; o Básico não tem nenhum valor; o Básico não tem nada do *tom científico* que os professores das faculdades de Medicina e Direito dão à Universidade; é impossível conter os professores do Básico por conta de estarem em tempo integral na Universidade, fazendo política e criando o clima da PUCSP), Nogueira pode ser caracterizado claramente como contrário a tudo o que o Básico representava, inclusive à sua própria existência. Inequivocamente, neste caso temos dois projetos de universidade inconciliáveis.

³³ A ênfase é nossa.

Mas se a oposição ao Básico vinha, por um lado, de setores da Universidade que não concordavam com o mérito de sua proposta educacional, também podemos encontrar outro tipo de posicionamento, não de oposição à sua proposta, mas de defesa da ideia de que o projeto do Básico havia se esgotado com o fim da ditadura militar no Brasil. Vejamos o que Laurindo Leal Filho³⁴ nos diz a esse respeito:

Com a abertura democrática, aquele papel que ele [o Ciclo Básico] tinha de consciência crítica, acaba se perdendo, porque o que se discutia no Ciclo Básico, e só nele, só na Universidade e só na PUC, passou a ser discutido amplamente pela sociedade. (LEAL FILHO, 1996, p. 15).

Leal Filho afirma sua crença de que, com a abertura democrática que vem a ocorrer após o fim da ditadura, o Ciclo Básico perde sua função de trabalhar no sentido da ampliação da consciência crítica de seu alunado, posto que tal função passava a ser apropriada por todos os demais setores da sociedade nela interessados. Ao nosso ver, a ideia defendida por Laurindo Leal Filho talvez reduza o papel do Ciclo Básico a uma espécie de “lugar de denúncia” de tudo aquilo que a ditadura não permitia que se falasse, discutisse ou pensasse. E, de fato, com o fim deste tipo de censura - com a abertura democrática - o Ciclo Básico perdia a sua função. O que está em jogo é se a função do Básico de fato se limitava a cumprir esse papel ou se sua proposta ia além disso. Esta questão voltará à baila mais à frente neste estudo.

Os próximos trechos selecionados provêm de documentos oficiais citados ou mencionados pela autora Helenice Ciampi em sua obra, referida quando apresentamos as fontes documentais por nós selecionadas, ao início deste capítulo.

³⁴ Foi professor da PUCSP e o segundo presidente da APROPUC.

*Registra-se, pela primeira vez, a sugestão da retirada, a título **experimental** das disciplinas do Básico, e, conforme o resultado, definitivamente [conforme ata da reunião do Departamento de História da Faculdade de Ciências Sociais da PUCSP realizada em 23/11/1977]. O Departamento de Ciências Sociais fechou questão com o de História quanto à proposta de reformulação do Ciclo Básico. (...) (CIAMPI, 2000, p. 129).*³⁵

Nesta primeira citação, Ciampi (2000) traz uma informação importante: passados apenas um pouco menos de sete anos do início da vigência do Ciclo Básico na Universidade, surge, de forma documentada, a primeira manifestação de outro setor da PUCSP sugerindo que, experimentalmente, ocorresse a retirada das disciplinas do Básico e, dependendo do resultado, que essa retirada fosse definitiva. Ou seja, dez anos antes da extinção do Ciclo Básico já surgiam na Universidade demonstrações do quanto havia sérias críticas ao projeto, a ponto de haver o desejo de que deixasse de existir, pelo menos na Faculdade de Ciências Sociais da PUCSP, pelo menos nos moldes vigentes até então.

Destarte, é notável a sucessão, a partir dos inícios da década de 1980, de documentos emitidos pelos departamentos de História e de Ciências Sociais que passam a defender e reivindicar um “básico específico” para a Faculdade de Ciências Sociais destinado apenas aos alunos desta faculdade.

Variam as justificativas utilizadas a cada documento para que tal básico específico viesse a existir, mas é possível observarmos um padrão: todas conduzem à ideia de uma especialização já no primeiro ano das graduações da Faculdade de Ciências Sociais,

³⁵ A ênfase é da autora.

fazendo, assim, com que a formação desses alunos passasse a ser marcada não mais por um olhar abrangente e próprio das Ciências Humanas - existente no Ciclo Básico -, mas pela ênfase numa *instrumentalização* do corpo discente, já com vistas à sua atuação profissional naquela área do conhecimento, a das Ciências Sociais.

Assim, o documento intitulado *Diagnóstico Geral sobre os Cursos de Graduação em História da PUC-SP para o MEC-SESu*, de 14/09/1981 (*apud* CIAMPI, 2000, p. 146), sustenta:

(...) Há um desejo latente na Faculdade de Ciências Sociais de um básico específico. (...) Esse básico seria constituído por disciplinas que dissessem realmente respeito à introdução de nosso alunado específico na Universidade.³⁶

O documento *Pontos de Reflexão do Departamento de História sobre nossa situação no contexto de 10 anos da Reforma Universitária*, de outubro de 1981 (*apud* CIAMPI, 2000, p. 131), por sua vez, dá continuidade à questão de um básico específico, afirmando em seu texto:

[O Departamento de História, é favorável ao Ciclo Básico por Centro ou Faculdade, evitando assim uma] **produção do conhecimento genérica e impossível**, conforme parece se apresentar na atual programação do Básico. (...).³⁷

Ainda no contexto do referido documento, Ciampi afirma:

³⁶ As ênfases são da autora.

³⁷ A ênfase é nossa.

*A reflexão do Departamento de História, no contexto dos dez anos de reforma universitária, enfatiza questões cruciais vivenciadas em relação à estrutura universitária. Questiona o Básico, porque muitos de seus cursos são redundantes para a Faculdade de Ciências Sociais, não percebendo, o Departamento, uma contribuição concreta na introdução do aluno à Universidade. **Ao entrar na Universidade e cursar as disciplinas do Básico, o aluno demorava a ter um contato mais direto com as disciplinas do curso escolhido.** (...). (CIAMPI, 2000, p. 131).³⁸*

Por fim, a explanação de Ciampi sobre as considerações do Departamento de História, presentes no aludido documento, nos dá conta que

[Os professores do Departamento de História] Afirmam ser válida a criação do Básico, conforme se concretizou na PUC-SP, lugar político de discussões na época de maior repressão. "Entretanto, na conjuntura de acirramento de contradições parece que os diferentes projetos de sociedade (e Universidade) tornam-se inevitáveis (...) O anseio democrático deve ser comum às diferentes propostas". (CIAMPI, 2000, p. 131).

E exatamente nesta linha de pensamento vamos buscar novamente as palavras de Ciampi (2000): "O CEPE, na reunião de 16/03/83, decide pelo 'Experimento' de Básico específico para a Faculdade de Ciências Sociais." (CIAMPI, 2000, p. 61).

³⁸ A ênfase é nossa.

Encerrando a apresentação do material relativo a este grupo temático, temos o relato de Ciampi (2000) em que reproduz algumas declarações do professor Edgar de Assis Carvalho pronunciadas no vídeo "25 anos da Faculdade de Ciências Sociais", produzido em novembro de 1996:

No seu depoimento, o diretor da Faculdade de Ciências Sociais, em 1987, refere-se às forças ideológicas e culturais que conseguiu mobilizar, como diretor, para "derrubar" o Básico. Colocavam-se contra uma concepção de Universidade "que não se importava com o conteúdo, mas com o estilo". O Básico na PUC "tinha uma cara catolicista, não humanista". Uma das suas cinco disciplinas, Problemas Filosóficos e Teológicos do Homem Contemporâneo, na avaliação do então diretor, era a moderna denominação para a antiga disciplina Cultura Religiosa. O Básico era uma força poderosa, de longa existência, uma estrutura separada dos Departamentos e das Faculdades. É contrário ao Básico desde a sua criação porque crê que a função da Universidade é apenas uma: a ampliação do capital cognitivo e cultural dos estudantes e dos professores. Foi pessoalmente acusado de elitista porque se opunha a que a Faculdade de Ciências Sociais "ficasse brincando de consciência crítica da realidade". A extinção do Básico levou-o a crer que poderia reverter o "pedagogismo". (CIAMPI, 2000, p. 85).

As considerações do ex-diretor da Faculdade de Ciências Sociais nos parecem uma espécie de amálgama que contém um pouco de tudo o que foi apresentado neste grupo temático sobre posicionamentos contrários ao Ciclo Básico. No entanto, nos chama muito a atenção a proximidade entre seu discurso e o do ex-reitor José

Geraldo Ataliba Nogueira, mormente em relação às características que lhes importam numa universidade. Se Nogueira aponta o *tom científico* como algo que é próprio, valoriza e dá identidade à universidade, Carvalho aponta como única função da universidade a *ampliação do capital cognitivo e cultural dos estudantes e dos professores*. E para ambos o Ciclo Básico da PUCSP estava na contramão dessas aspirações.

Passemos a nosso último grupo temático.

Básico: aprendizados, marcas e legados

Neste grupo temático foram incluídos trechos de depoimentos de ex-professores do Ciclo Básico que fazem referência àquilo que consideram ter aprendido ao longo de sua experiência como docentes dessa unidade da PUCSP, bem como as marcas que reconhecem terem sido deixadas, tanto em sua forma de ser professor quanto na própria Universidade, e que constituiriam os legados proporcionados pelo Ciclo Básico.

Marcos Tarciso Masetto assim se coloca em relação às marcas nele deixadas pelo Básico:

Bom... aí você me pergunta, aqui, como avaliar a contribuição na sua maneira de ser professor. Totalmente, quer dizer, a contribuição foi... 100%, quer dizer, o que eu sou hoje como professor, fundamentalmente, eu devo ao Básico, mais ao Básico do que a todo o resto que eu fiz. Mesmo porque todo o resto que eu fiz que foram meu mestrado, o meu doutorado, a livre-docência na USP, que foram as outras pesquisas, as outras leituras que eu fiz, as publicações que eu fiz tiveram origem em que? Naquela minha experiência de nove a dez anos no Básico. Aquilo é

que deu origem para tudo isso aqui. Hoje, quando eu penso isso, penso aquilo, eu organizo... quer dizer, exemplos concretos e situações, ainda hoje, em que eu trabalho com formação pedagógica para professores do ensino superior, eu tiro do Básico! (MASETTO apud ABBUD, 2003, p. 115-116).

A ideia passada por Masetto - assim nos parece - considera sua experiência no Ciclo Básico como uma espécie de *fundação* sobre a qual foi construindo sua carreira como educador. Ali estariam os alicerces que sustentam tudo o que foi vindo na sequência. Deste ponto de vista, uma *marca* bastante significativa.

Maria Aparecida Junqueira³⁹ nos fala de várias aprendizagens proporcionadas pelo Básico ao longo de sua carreira como docente dessa unidade. Enfatiza, porém, o quanto *aprendeu a aprender*, colocando-se claramente num lugar de professora que não se limita a *ensinar* conteúdos, mas também a *aprender* na relação com seus alunos, exercitando a consciência crítica da realidade.

Então, quem viveu essa experiência, aprendeu muito isso, aprendeu a aprender determinadas coisas. Aprendeu a aprender mesmo, aprendeu a lidar com o aluno, aprendeu a criar relações, a argumentar, a discutir, a refletir, a vivenciar um pouco mais essa questão da consciência crítica. Que era tão falada, não é? Acho que era o objetivo fundamental, não é? (JUNQUEIRA apud ABBUD, 2003, p. 115).

³⁹ Professora do Pós-graduação em Literatura e Crítica Literária da PUCSP. Foi professora da equipe de CEV no Ciclo Básico da PUCSP.

No próximo trecho, Edna Maria Severino Peters Kahhale⁴⁰ tece suas considerações:

Essa experiência de trabalhar em grupo... poder discutir aonde você tinha as suas dificuldades, eu acho que isso foi um trabalhar com gente diferente, porque a gente tinha as reuniões de interequipe, você trabalhava com pessoas que tinham posturas... quer dizer, oficialmente, a gente tinha o mesmo objetivo mas posturas... as mais variadas. Eu acho que essa experiência te dá um... pelo menos para mim, deu uma flexibilidade! de lidar com situações diferentes, perceber processos diferentes, perceber posturas diferentes e aprendi a perceber que algumas, você tem que respeitar e algumas você vai brigar, contra. Então, esse processo, o Básico deu para uma grande parte dos professores, não tenho certeza que tenha dado para todos que passaram por essa experiência, mas acho que deu para uma grande parte dos professores (KAHHALE apud ABBUD, 2003, p. 124).

Kahhale destaca que o fato de haver no Ciclo Básico uma instância de trabalho que reunia o conjunto de professores de uma mesma turma - a interequipe - fazia com que, necessariamente, a diversidade de posturas se apresentasse como rotina cotidiana no trabalho. E isso, segundo Kahhale, lhe trouxe o aprendizado no lidar com as diferenças de situações, processos e posturas, aumentando a sua flexibilidade diante do diferente. Podemos pensar, a partir disso, que a experiência relatada por Kahhale também se vincula, num âmbito maior, a toda a realidade de trabalho coletivo existente no Ciclo

⁴⁰ Professora do curso de Psicologia da Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde e do Pós-graduação em Psicologia Clínica da PUCSP. Foi docente da equipe de Metodologia Científica do Ciclo Básico da PUCSP.

Básico, bem como às próprias diferenças na composição das turmas de estudantes com as quais os professores conviviam.

Finalizando, temos as considerações de Josildeth Gomes Consorte:

[...] eu acredito que deixou marcas muito profundas na Universidade, a PUC sempre foi... enfim... teve a sua marca... as Faculdades que vieram a constituir a PUC sempre tiveram a sua marca mas, na hora que a Universidade realmente se constituiu, com esse...tendo a implantação do Básico como uma coisa tão importante naquele momento, eu acho que isso acabou imprimindo à PUC uma marca muito forte no sentido da preocupação com a formação (CONSORTE apud ABBUD, 2003, p. 140).

Consorte fala sobre um legado que, segundo seu ponto de vista, o Ciclo Básico deixou para a Universidade: a preocupação com a formação. Vale atentarmos para o fato de que, dentre todos os depoimentos por nós lidos e estudados, este é o único que aponta um legado do Ciclo Básico que vai além da dimensão pessoal de cada ex-professor seu e atinge um âmbito *institucional*. Aparentemente, foi mais fácil para os professores identificarem as marcas deixadas pelo Básico nas suas formas de ser professor do que na percepção de legados que denotassem uma presença viva do Ciclo Básico na Universidade após o término da vigência de sua proposta.

Entrevistas

Aqui passaremos à apresentação e análise das informações provenientes das entrevistas realizadas com cinco docentes do Ciclo Básico, cada um representando umas das 5 disciplinas comuns, e que seguem atuando na PUCSP como professores.

Após realizada uma série de leituras pormenorizadas das entrevistas realizadas com os cinco docentes, foram constituídos 4 grupos temáticos a partir das ideias e informações contidas nos depoimentos, no intuito de organizá-las com vistas à ulterior análise que delas se fará. Os grupos temáticos são:

1. Docência atual
2. Básico: aprendizados, marcas e legados
3. Extinção do Básico
4. Básico reeditado

Convém esclarecer ao leitor que todas as citações provenientes das falas dos professores foram inseridas no texto deste capítulo de acordo com sua formulação original, não tendo sido feita qualquer correção ortográfica ou gramatical. A fim de que seja resguardado o sigilo das declarações, os sujeitos das entrevistas foram identificados apenas com um número (1, 2, 3 e assim por diante), assim como não foram revelados os nomes de disciplinas, cursos ou Faculdades eventualmente mencionados pelos entrevistados.

Docência atual

Neste grupo temático estão presentes as falas dos professores que evidenciam as estratégias de ensino empregadas em sala de aula, as formas de avaliação utilizadas assim como de que maneira se dá o processo de planejamento e acompanhamento da disciplina ministrada: individualmente, em equipe, se há reuniões com colegas de disciplina etc.

No que diz respeito às estratégias de ensino empregadas, ainda que mencionem a utilização de estratégias variadas, a aula expositiva dialogada surge como forma mais comumente utilizada em sua prática:

Eu sou a favor ainda, mas não só, da aula expositiva, né? (...) Acho que a questão da aula expositiva apenas é um problema, né? Mas não necessariamente ela deva ser evitada, né? Então, como eu trabalho muito com teoria, né? (...) há algumas aulas que obrigatoriamente são necessariamente expositivas, mas isso não significa não dialogadas, né? É expositiva, mas sempre eu questionando, fazendo perguntas... tentando fazê-los pensar, né, pra poder fazer a teoria, né? (Docente 5).

Por outro lado, um docente declara que a aula expositiva é sua única estratégia de ensino utilizada:

Quando terminou o Básico, (...) eu acho que eu deixei um pouco de lado esse tipo de metodologia [utilização de pequenos grupos e debates em sala de aula] e voltei um pouco às origens, né? Isso é, eu tive maus professores, do ponto de vista didático, talvez, mas que, no entanto, foram os professores, muitos deles, os mais marcantes e os que deixaram influência intelectual mais duradoura pra mim, né? (...) Então eu passei a ser um professor preocupado com a aula... com a consistência, com a argumentação... E fui me encaminhando para um tipo de aula muito centrada na construção retórica, na fala, na argumentação... (Docente 3).

Vale explicitar que um docente não faz menção ao uso da aula expositiva em suas aulas:

O trabalho, ele passa por cada classe, cada conjunto de alunos, não tem dúvida, pelo perfil do curso, pelo perfil do

aluno, se é um aluno que trabalha o dia inteiro e assim por diante. Eu sempre gosto de trabalhar, à medida em que posso, sempre de construir, partir da... da compreensão que o aluno tenha, por mais rudimentar que seja, daquelas ideias e tentar com eles construir uma ideia mais clara, limpando a ideia, até que o aluno possa minimamente descrever o conceito ou até conceituar mesmo, né? Então isso demanda um pouco mais de tempo, cê precisa mais de tempo na classe, você... pra isso eu trabalho muitas vezes, uma grande parte é dosando, em grupos, diversos grupos dentro da sala de aula com questões... com questões orientativas sobre aquele e depois a gente vai fazendo um apanhado daquele conteúdo ou dos conteúdos, das ideias fundamentais do dia. (Docente 4).

Aqueles professores que declaram utilizar outras estratégias de ensino além da aula expositiva, mencionam o trabalho com pequenos grupos de alunos, utilização de outros recursos (exibição de filmes, leitura de poesias e de textos jornalísticos, por exemplo), exercícios sobre o conteúdo da disciplina e rodas de discussão.

Assim, o uso de pequenos grupos (além do já mencionado pelo docente 4 anteriormente), também aparece:

[Trabalho] no famoso grupinho-grupão. Então é uma prática que eu uso ainda, de vez em quando, e desse jeito mesmo, assim, com questões de discussão sobre um determinado material que eles discutem e depois a gente abre pra discutir todo mundo, às vezes eu designo questões específicas pra cada grupo daqueles que eles vão ter que defender, enfim, responder. Então eu uso isto. Mas

com muito menos frequência [do que no Básico]. (Docente 2).

A utilização de filmes em sala de aula aparece no relato da docente 1, quando afirma “Eu gosto de trabalhar com filmes”, bem como da docente 5: “Mas [além das aulas expositivas], eu utilizo bastante também vídeos...”.

Outro professor detalha mais a prática de outras linguagens:

Outras coisas que eu não tenho aberto mão, dado a dificuldade de percepção ou de percepções da realidade – que a realidade não tem uma só percepção – de trabalhar algumas linguagens. Algumas linguagens que ajudem o aluno a se aproximar daquela experiência... não é? Então eu trabalho com textos poéticos, com textos literários, com textos imagéticos, à medida que é possível, com textos de filme, com algum artigo ou crônica de jornal, texto jornalístico. (Docente 4).

No tocante às formas de avaliação utilizadas pelos professores, temos quem dê preferência a situações de avaliação individuais e quem enfatize o uso de instrumentos de avaliação em pequenos grupos. Assim, podemos encontrar esta possibilidade neste trecho selecionado:

E gosto de trabalhar com grupos principalmente ao final. (...) eu sempre proponho que seja um trabalho mais prático, que eles possam... Enfim, fazer uma pesquisa, que eles possam ir pra rua ou trazerem um vídeo... (...) eu gosto de trabalhar ao final do curso e a avaliação ser baseada em trabalhos em grupo que acaba sendo às vezes

até o ponto alto do curso, em que eles apresentam trabalhos. (...) E muitos finais de aula eu dou uma sentada com cada grupo porque eu acho que a qualidade do trabalho final depende muito desse acompanhamento. Então durante o semestre todo eu tento acompanhar. (...) esses trabalhos, eles partem da proposta de os alunos irem um pouco além da matéria, né? (...) Então eu gosto de trabalhos assim, que... sabe? Que eles pesquisem, que eles tragam coisas novas... (Docente 1).

Na leitura do trecho selecionado podemos observar que a docente 1 dá importância, na avaliação, a duas questões: a importância do acompanhamento e da orientação do professor ao aluno durante o processo de elaboração do trabalho em grupo e a importância de o aluno, durante esse processo, poder pesquisar por situações que o façam “ir além da matéria”.

Já o uso de avaliações individuais aparece no relato da docente 5 da seguinte maneira:

Gosto muito de fazer o que se chama a tal da “avaliação formativa”, né? (...) eu sempre tenho uma avaliação, digamos, medial, no meio do semestre, que é uma prova dissertativa, escrita e individual. (...) No começo e no fim do semestre, eu dou trabalhos. Então geralmente no começo são relatórios de leitura, então eu vou usar um certo texto eu peço um relatório de leitura... orientado, né?. (...) E eu chamei de avaliação formativa porque meu objetivo não é só medir, né, o que que ele aprendeu do que eu dei, mas eu quero que ele também aprenda ao fazer a prova. (Docente 5).

Podemos observar, nesta citação, que a docente 5 concebe o momento de avaliação não apenas enquanto ocasião em que se faça uma mensuração da aprendizagem do aluno, mas também como um momento de aprendizagem, o que, em nosso entendimento, revela uma concepção de avaliação que vai além daquela preconizada tradicionalmente.

Outra maneira de trabalhar com a avaliação de forma individual podemos encontrar neste outro relato:

Bom, em algumas disciplinas onde a gente tem uma colaboração maior, como por exemplo, quando eu dou [nome da disciplina 1]. Então, a gente tem uma equipe maior, né, (...) tem um que dá aula pro aluno no laboratório, enquanto o outro tá dando a teórica e a gente troca figurinhas e vai. Então a gente consegue ter um acompanhamento e uma avaliação que é uma avaliação mais contínua e particular. (...) Inclusive os próprios trabalhos, eles são... as avaliações são avaliações pequenas que vão acompanhando o aluno, né, ao longo de todo o semestre continuamente e verificando então o possível progresso dele, onde é que têm as dificuldades, então é possível a gente detectar mais precocemente, eu diria. (...) Agora, em [nome da disciplina 2], por exemplo... eu... enfim, cê tá lá sozinho pra aquele mundaréu de alunos... Eu tendo a fazer avaliações mais espaçadas. Acho que se eu tivesse uma possibilidade de um acompanhamento mais pormenorizado, avaliações menos espaçadas até, mais avaliações... Eu... eu acho que seria melhor, né? (Docente 2).

Duas questões chamam a atenção no relato acima: em primeiro lugar, a docente 2 apresenta uma forma de trabalhar com a

avaliação que dá muita importância ao fato de que haja o menor espaçamento possível entre os momentos em que o aluno é avaliado, ou seja, que a avaliação seja praticamente processual, o que implicaria, no entendimento da docente, um melhor acompanhamento, por parte do professor, dos progressos e dificuldades apresentados pelo aluno. A segunda questão que chama a atenção diz respeito à correlação que a docente estabelece entre o trabalhar em equipe e a possibilidade de acompanhar mais de perto o processo de aprendizagem do aluno, graças à possibilidade de “troca de figurinhas” entre os professores da equipe.

Tal questão – a do trabalho em equipe/individual – é o que nos falta tratar dentro do tópico “Docência atual”. É o que passamos a fazer neste momento.

As falas dos professores relativas a essa questão mostram que a hegemonia é do trabalho docente enquanto atividade solitária na maior parte do tempo. Vejamos os depoimentos:

Meu trabalho é mais solitário, tem uma marca minha, talvez, de um razoável individualismo. E, digamos assim, eu... eu sigo uma certa tradição que tem a ver com a minha formação e tem a ver com a maneira com a qual eu aprendi as [nome da área de conhecimento do docente]. (Docente 3).

Nesta fala podemos observar que o trabalho solitário, mencionado pelo professor, tem mais a ver com uma forma pessoal de trabalho docente por ele desenvolvida do que por uma contingência estrutural que lhe imponha um determinado *modus operandi*. A solidão na prática docente aparece também no relato da docente 1, ainda que não fique explicitada uma escolha própria ou não:

Se eu trabalho em equipe ou não... Não, meu trabalho é principalmente solitário. A não ser em algumas equipes... há.... bem estruturadas. (Docente 1).

O cenário vai mudando um pouco de figura nas falas dos demais docentes. Além da já mencionada associação feita pela docente 2 entre uma maior ocorrência de encontros com outros professores da equipe e a avaliação poder ser mais frequente e pormenorizada, encontramos outros posicionamentos nas falas a seguir:

(...) é claro, você tem reuniões (...). Mas pelo fato de não haver uma sistematicidade nessas reuniões, elas são muito pontuais, mesmo no curso de [nome do curso], que tivemos uma reunião aqui essa semana e tal. Então no começo do ano sempre tem aquela coisa de "Ah, vamo ver os programas, vamo também...", mas é uma coisa que se perde. É uma coisa que se perde muito, né? (...) hoje em dia há poucas turmas nos cursos que eu dou, então não é que eu tenho duas ou três pessoas que dão a mesma disciplina que eu. O que eu tenho no meu departamento é um diálogo muito forte com algumas pessoas que têm a mesma formação que eu, né? (...) mas não é uma coisa sistemática, né? Ela acontece pontualmente em alguns momentos em que você vai, sei lá, mudar um projeto pedagógico... (...) Não é uma rotina de trabalho. (Docente 5).

Nesta fala da docente 5 podemos observar o quanto os encontros entre professores são fortuitos e dependem da iniciativa deles. Não fazem parte de uma rotina de trabalho. A professora prossegue seu depoimento:

Sinto muito a falta disso (...). É engraçado que os alunos sempre dizem assim pra mim "Nossa [nome da docente 5], que legal! Isso que cê tá falando tem a ver com o que o [nome de outro professor da classe] tá falando [em sua disciplina]". Daí eu vou atrás, "Então traz o texto". (...) eu falo "Ó, se vocês quiserem, vamo fazer a leitura junto desse texto? Ou vamo produzir um artigo de opinião? Vamo... Então eu tento fazer bastante essa relação pro aluno porque eu sei o quanto que isso é importante, né, o quanto que a gente supõe, né, que a gente, sei lá, dê aula e que o aluno faça sozinho as relações. Né? Isso falta muito, eu acho, no trabalho na universidade. Você estabelecer essas relações, né? Para o aluno ou pelo menos pontuar para que ele possa mais facilmente fazer isso, né? Então eu sinto falta sim. Sinto falta de um trabalho mais de equipe sim. (Docente 5).

Neste trecho nos parece importante assinalar duas questões nele presentes: a primeira diz respeito aos esforços que a docente 5 faz no sentido de estabelecer vínculos entre os assuntos trabalhados em sua disciplina e os assuntos abordados por outro professor da mesma turma e que leciona em outra disciplina. Ou seja, na falta de uma rotina de trabalho em equipe envolvendo os professores, a docente tenta, por iniciativa própria, aproximar as duas disciplinas para que os alunos possam estabelecer as eventuais relações entre elas. Vale dizer que a docente também atenta para a possibilidade de o outro professor interpretar tal aproximação como uma intromissão em seus domínios. A segunda questão que surge no relato se refere ao fato de que tal procedimento apontado pela professora, ainda que não de forma explícita, diz respeito a uma prática docente *interdisciplinar*, ou seja, para além de sua própria disciplina.

Por fim, vale apresentar um trecho da fala do docente 4 a respeito do assunto:

(...) Então, mesmo o meu departamento... meu departamento, nós planejávamos essas unidades de ensino, esses temas, os grandes temas, os grandes veios. Preparávamos... estudando, transformando esse estudo em uma dimensão didática e pedagógica, mas pelo menos lá pros meus lados, essa dificuldade hoje é muito grande [de haver trocas sistemáticas entre colegas]. É quase rara! Você... a não ser uma troca ou outra. É por acaso! Não planejada. A atividade, ela é planejada pela gente, ela é muito...em alguns momentos ela é solitária. Ela é solitária, né? E então há um certo... [utilizando um tom de lamento ao dizê-lo] a estrutura hoje que a gente tá vivendo ou porque a gente se acomodou ou porque a agenda nos solicita, o nosso trabalho é menos coletivo, bem menos coletivo. Ele, ele não é tão pensado, ele quase não é pensado coletivamente. (...) As iniciativas são muito pessoais. "Olha, o que que você tá trabalhando?" "Olha, eu tenho um texto aqui muito legal do [nome do autor 1]!" "Olha, essa crônica do [nome do autor 2]... Você quer pro você?" Então, mas é um ou outro. Depende da proximidade, depende do interesse... (Docente 4).

Corroborando o posicionamento da docente 5 quanto à falta do trabalho em equipe, o docente 4, ao utilizar o tom de quem lamenta diz: "(...) a estrutura hoje que a gente tá vivendo ou porque a gente se acomodou ou porque a agenda nos solicita, o nosso trabalho é menos coletivo, bem menos coletivo". Na medida em que, no início do trecho citado, o docente faz menção ao trabalho desenvolvido por ele no Ciclo Básico, surge aqui uma comparação entre a estrutura de

trabalho anterior (do Básico) e a estrutura de trabalho atual. O que nos conduz a nosso segundo grupo temático.

Básico: aprendizados, marcas e legados

Este segundo grupo temático diz respeito às falas dos docentes entrevistados que mencionem aquilo que aprenderam, bem como as marcas deixadas nas suas formas de ser professor, a partir da experiência que tiveram enquanto docentes do Básico. Este legado diz respeito àquilo que identificam em si mesmos e também àqueles legados deixados pelo Básico na própria Universidade, em seu ponto de vista.

Inicialmente, é necessário salientar que os professores declaram ter sido o Ciclo Básico não apenas uma experiência muito importante em sua vida profissional, como também fonte de inúmeros aprendizados, vários deles deixando marcas em sua forma de ser professor. Assim,

Aquilo foi uma escola pra mim. Nunca saiu de mim! Aquilo foi uma fonte... uma fonte de... de busca. (...) Então eu aprendi muito! (Docente 4).

Eu trabalhei no Ciclo Básico e foi uma experiência que me marca até hoje. Eu acho que o Ciclo Básico foi uma experiência fundamental. Acho que pra todo mundo que participou foi uma experiência fundamental. (Docente 1).

O trabalhar em equipe é mencionado:

Olha, eu aprendi a trabalhar em equipe, que é algo que é difícil pra mim e talvez até eu não esteja exercendo tanto hoje, mas no Básico era fundamental a gente trabalhar em

equipe. (...) Enfim, era sempre coletivo e eu acho que foi algo que me marcou. Eu acho que eu aprendi... Se bem que eu preciso acho que de uma estrutura assim pra continuar trabalhando desse jeito [risos]. (Docente 1).

Nesta citação encontramos uma menção feita pela docente 1 à necessidade, percebida por ela, da existência de uma *estrutura* que viabilize o trabalho coletivo como algo processual e não apenas pontual. Tal questão voltará ainda à baila no transcorrer deste estudo. O trabalhar em equipe, por sua vez, traz consigo outra aprendizagem mencionada por alguns professores: lidar com a diversidade de visões e pontos de vista:

Nossa, a sala de reunião [de equipe de Básico] era uma coisa enorme assim, de gente, né? Então teve muito debate de ideias, de perspectivas, de abordagens, né? (...) Quer dizer, isso me formou, né, como professora também. Então aprendi muita coisa. (...) Ao mesmo tempo, o fato de ter que conviver com essas outras tendências... Me abriu muito também os olhos pra isso, né? A importância disso e tal. Então foi, de fato, um aprendizado muito grande, muito grande. Nesse sentido. (Docente 5).

[No Básico aprendi] uma experiência de trabalho em equipe que eu... nunca tive, né? Em primeiro lugar a equipe da disciplina. Na medida em que a gente construía os cursos... [nome da disciplina do Básico] dividia em três áreas, né? (...) Então, tinha aquela coisa de você passar realmente bastante tempo discutindo, né? O que vai dar, como vai dar... Isso é, elaborando todas as escolhas, e disputando também com os outros, porque no fundo tinha... uma... uma disputa saudável pela orientação. O

que nós vamos fazer com essa cadeira, né, de primeiro ano, há? Então isso... isso foi muito... Eu aprendi muito. (Docente 3).

Ou ainda:

(...) do ponto de vista de programação das disciplinas... tudo, como era feito coletivamente e tinha mesmo a participação de todo mundo, era mais tranquilo até planejar o curso, pensar nos objetivos e como eles seriam atingidos, você tinha essa coisa do amparo mais coletivo. (...) essa coisa do compartilhar, sabe? Do discutir a programação com mais alguém, de executar um trabalho que seja um trabalho mais coletivo e menos individual, menos voltado para suas preferências pessoais, inclusive trabalhar com gente de abordagens diversas, principalmente nessas disciplinas em que você [trabalha com] abordagens diversas. Tem umas que você tem que falar de várias. É o caso de [nome da disciplina 1], é o caso de [nome da disciplina 2], né? Então esse trabalhar coletivamente, trabalhar com gente inclusive que pensa um pouco diferente, eu acho extremamente rico e eu acho que é uma coisa que veio de lá e que eu valorizo muito, né? Bom, tanto que na equipe de [nome da disciplina 2] sempre pelo menos tem mais alguém que é de outra abordagem, né? (Docente 2).

Na esteira do aprender a lidar com as diversidades, surge, nos relatos de professores, o trabalho em interequipes:

E eu acho que a coisa da interdisciplinaridade, né, que me é cara, né? (...) o Básico privilegiava, né, esse diálogo

entre as disciplinas. (...) Conviver com professores de outros...[cursos]. (...) Nós tínhamos reuniões interdepartamentais... Como é que chamava? Interequipes. (...) Inclusive eu acho até que essa experiência de dar aula em outras faculdades [na PUCSP] acho que vem daí. (Docente 1).

E além disso [que foi aprendido com o trabalho em equipe], as interequipes, né? De discutir com os colegas... [das outras equipes], a experiência em sala de aula. (Docente 3).

A docente 5, em seu relato, detalha um pouco mais as contribuições que, no seu entender, o trabalho em interequipe proporcionava:

[Também] era maravilhoso aquela interequipe, né, que a gente tinha aquelas reuniões. Eram semanais ou quinzenais, não me lembro. (...) Aquilo era muito bom, né? Que de fato você podia, primeiro, conhecer a turma, né? Porque você tinha uma oportunidade de falar sobre os alunos, falar sobre a sua aula, né? Saber o que eles estavam aprendendo e, portanto, construir relações entre a sua disciplina... especificamente no meu caso, que era ensino de [conteúdo da disciplina]. Era muito comum naquela época que eu pegasse os textos que os professores iam usar nas suas disciplinas e fizesse a leitura, né? Buscando procedimentos de leitura, compreensão e etc. Isso de fato era muito interessante. Então a única experiência que eu tive mesmo, assim, interdisciplinar, [risos] aqui, eu diria que a mais forte foi no Básico mesmo, né? (Docente 5).

Outra maneira de abordar a questão do trabalho interdisciplinar, mas mesclando-o a um trabalho coletivo é oferecida pela docente 2:

[O Básico propunha] um trabalho que era de cuidado, inclusive a intequipe, então cê tinha lá os cinco professores, todos, né? Voltados pra aquele... pra discutir cada um dos alunos, como é que ele tava em cada um — enfim, cê tinha lá o acompanhamento do aluno, a discussão da integração dos conteúdos pra cumprir um objetivo maior que era aquele que o Ciclo Básico mesmo colocava em relação à formação dos alunos. Então eu achei que me ajudou a entender essas coisas, a colocar na verdade em prática e a ver como se poderia colocar isso que pra mim era alguns princípios (...) importantes do ponto de vista educacional e que trabalhar naquela equipe, especialmente no Ciclo Básico, naquele momento eu acho que foi extremamente relevante pra poder sacar essas coisas. (Docente 2).

O docente 4, por sua vez, expõe o trabalho interdisciplinar utilizando um vértice diferente, o do eventual embate entre as diversas disciplinas comuns:

Eu me lembro das discussões, que nós íamos reclamar pro Casemiro [Casemiro dos Reis Filho] que [nome de uma das outras disciplinas comuns] no seu [modo de pensar bem diferente do da disciplina que o docente 4 lecionava]... E ele dizia: "Vocês são poetas, são sonhadores." Aí... ele disse pra nós o seguinte: "Olha, foi por isso que foi colocada essa matéria, pra contrapor à outra. Tá

reclamando de quê? Batalha pelo que tu espera". Então eu aprendi muito isso. (Docente 4).

A questão da interdisciplinaridade, por sua vez, acaba por aparecer também, nos relatos dos professores, quando mencionam o fato de as classes das disciplinas comuns do Básico serem constituídas por alunos de diversos cursos. Novamente a questão de lidar com o diverso, desta vez no trabalho em sala de aula:

E os próprios alunos também, né? Que a gente trabalhava com alunos de diferentes faculdades. Era muito bom isso. (Docente 1).

A docente 5 comenta o aprendizado que teve no Ciclo Básico, ao se ver trabalhando em sala de aula com alunos de diferentes cursos, e atribui a essa formação a disponibilidade que reconhece em si hoje de trabalhar com turmas constituídas por alunos de diferentes cursos da Universidade.

Outra coisa maravilhosa era o fato de você ter alunos de diferentes formações, né, na sala de aula. Isso enriquecia demais o diálogo, né? E também... te faz aprender, né? E, me faz, por exemplo, hoje em dia achar que é possível eu oferecer uma optativa pra universidade com alunos de diferentes... cursos, né? (...) Então acho que entrar numa sala de aula e ter alunos de diferentes cursos e você conseguir manter um diálogo e fazer a relação, né, estabelecer relações. Foi um aprendizado muito grande. Eu acho que ali era um exercício da interdisciplinaridade, né? (Docente 5).⁴¹

⁴¹ Conforme publicado no site da PUCSP, "O objetivo do projeto 'Optativas da Universidade é possibilitar ao (à) estudante maior flexibilidade e protagonismo em

O depoimento da docente 2 também valoriza o trabalho com turmas que misturavam alunos de diversos cursos:

Eu achava essa experiência extremamente rica e importante, inclusive do ponto de exercício de planejamento do curso, porque você tinha que planejar a disciplina sabendo que você não tinha lá [somente] o aluno de [um só curso], (...) Você tinha de tudo que era curso. Então o que é (...) dar esta coisa pra esse aluno agora que tem um monte de gente ali misturada. Então, eu diria, é uma experiência extremamente rica e que trouxe contribuições não só pra o professor, que era o que tinha que se virar nessa situação aí, né? Com essa população, sabendo que era essa a população, e planejar pra isto. E diria obviamente pros alunos que a gente via, né? Nitidamente. Essa coisa... essa coisa da troca, né? De quanto era interessante essa forma... — e rica — essa forma de trabalhar. Então eu acho que essa prática que a gente tinha lá, ou pelo menos essas exigências que o próprio Ciclo Básico acabava por colocar do ponto de vista do nosso trabalho, dos desafios que ele acabava por colocar, e que a gente enfrentava e enfrentava coletivamente e tal, mas enfrentava, eu acho que são o legado que a gente acabou por trazer. (Docente 2).

Esta citação das palavras da docente 2 traz à tona, para além da questão propriamente dita da diversidade de alunos em sala de aula e da riqueza proporcionada por isso, outra questão que remete

sua formação acadêmica, incentivando sua matrícula, com livre escolha, em disciplinas optativas/eletivas ofertadas por diversos cursos, nas mais variadas áreas.” (PUCSP, 2019).

ao aprendizado de habilidades por parte dos então professores do Básico: aprender a planejar e levar adiante uma disciplina para alunos muitas vezes com formações tão diferentes e, seguramente, seguindo carreiras tão diversas. Mais à frente retomaremos o teor deste legado.

A docente 5, com suas palavras, também faz menção ao “saber lidar” com um público diversificado na sala de aula:

Saber lidar com a diversidade que é a diversidade de pontos de vista na sala de aula acerca de um certo assunto que não necessariamente vai se haver com a formação deles, mas visões políticas, ideológicas, diferentes e... aprender, desde o início... Coisa de “Olha, aqui todo mundo pode ter opinião diferente e todas serão respeitadas e todas poderão ser expressas”, né? Quer dizer, isso é uma coisa que eu carrego comigo até hoje que era muito forte, isso, no Básico, né? O legado, pra mim, né? Foi essa questão de eu estabelecer uma relação com essa equipe de trabalho que formou... que me formou... (...) Acho que desde então é como eu disse, isso tá presente nas minhas aulas (...), né? Então, pessoalmente, pra mim foi um legado muito grande... (Docente 5).

Outras menções surgem na fala dos professores. A docente 1, por exemplo, aponta sua forma atual de trabalhar com os alunos como algo que se vincula à sua experiência e aprendizado como professora do Ciclo Básico:

Então, você veja, até isso que eu acabei de colocar em termos de critério de avaliação em que eu privilegio o que os alunos podem produzir de novo a partir de temas da escolha deles, eu acho que é algo que a gente já fazia no

Básico, né? Acho que o Básico propunha isso. Acho que a gente tava não só permitindo como até instigando mesmo o aluno a pensar... para além da teoria. (Docente 1).

Já a docente 2, por sua vez, aponta para um outro tipo de aprendizagem: como atuar educacionalmente.

Eu diria que eu aprendi a colocar em prática uma coisa que eu até via teoricamente. (...) E, quando eu fui pra [nome da disciplina do Básico], eu acho que eu tive a oportunidade de colocar em prática, ou ver colocado em prática e aprender a fazer isso, várias das coisas que teoricamente até discutia sobre o que que seria uma educação eficaz, como atuar educacionalmente e tal. Então desde a discussão de quais são os objetivos, o que que a gente quer realmente com esse aluno. Agora, se a gente quer isso, o que que a gente tem que fazer pra que ele chegue lá, né? Então não basta dizer que a gente quer, que os objetivos são lindos, são esses daqui, mas quais são desde as atividades até... enfim, o que a gente vai construir aqui pra que ele possa chegar lá. (Docente 2).

Um novo aspecto é mencionado pelo docente 3 e diz respeito às características do momento em que aprendeu a ser professor:

Mas a impressão que me dá retrospectivamente, e isso não é de hoje. — Não, não é porque passou muito tempo — É que havia uma espécie de efervescência da experiência Ciclo Básico, né? Que conectava muito as pessoas, que mobilizava todo mundo e que criava a ideia de que nós éramos um momento fundamental na universidade, né?

Exatamente porque dávamos aulas pra todo mundo, né? Então essa experiência, digamos, do ponto de vista pedagógico, essa experiência foi importante. Eu aprendi a ser professor nesse exato momento, né? Nesses quatro, cinco anos iniciais. (Docente 3).

Ter entrado em contato e passado a apreciar e utilizar no trabalho em sala de aula outros tipos de linguagem, além da acadêmica, é um aprendizado muito valorizado pelo docente 4:

Eu acho que muito o uso dessas linguagens [poesia, prosa, filmes, músicas], partir do aluno, aquela foi uma... eu acho que foi uma fonte... É muito forte, pelo menos na minha vida. Eu aprendi no Básico com os colegas a ter o gosto pela dimensão poética. Eu aprendi no Básico o gosto pela dimensão musical, pelo texto musical, que ajuda o meu aluno a olhar a realidade, não é? Aprendi no Básico... isso que eu sinto falta dessa... é... dessa... mu interdisciplinaridade, de passar pelos poros, pelos polos, pelas fronteiras.... pelas fronteiras, né?... (Docente 4).

Até aqui, os professores entrevistados, quando se referiam ao legado deixado pelo Ciclo Básico em seus depoimentos, sempre levavam em conta a sua própria prática profissional como docentes enquanto parâmetro. Vamos agora abrir espaço para suas declarações que levem em conta o legado deixado pelo Ciclo Básico para a PUCSP, em seu ponto de vista:

Então, retomando o legado, eu acho que (...) os professores que ficaram, eu acho que eles de alguma forma trouxeram de lá [do Básico] alguma coisa e que eu achava

extremamente relevante no trabalho do Ciclo Básico, que é uma experiência que todo mundo carregou consigo no final, quem veio de lá, né? E eu acho que esse legado, quer dizer, o que esses professores trouxeram pra todos os lugares pra onde eles foram, depois desse Ciclo Básico, que se espalharam ali pra todo lado, deixaram também, enfim, alguma marca que é disso, que foi trazida de lá. Eu acho. (Docente 2).

A citação da docente 2 acima transcrita fala de uma espécie de “efeito diáspora”, ou seja, o que aconteceu com os professores do Ciclo Básico que se mantiveram na PUCSP após o fim desse. A ideia é de que a experiência de cada professor foi levada para cada curso ou Faculdade onde quer que ele fosse lecionar. E o subjacente na fala da docente 2 – e que já aparecia apontado numa citação anterior – é que os antigos professores do Básico, agora dispersos pela Universidade, levariam para outros lugares os aprendizados por eles desenvolvidos naquela Unidade recém-extinta da Universidade. E esse seria um possível legado, mas dessa vez deixado por esses docentes para a PUCSP.

Vejamos outros depoimentos que tocam na questão do legado do Básico para a PUCSP:

O que eu vejo é um legado na universidade também... Eu vejo que vários colegas (...) daquela época, da experiência do Básico há... têm uma docência ainda bastante admirável. Eu acho que esse é um legado e que eu não vejo... eu não vejo em grupos grandes de novos que estão entrando, eu não vejo essa formação... essa formação mais Holo... mais holística, mais sistêmica, eu não vejo. É um tipo de profissional, é um profissional — que eu não tô

dizendo que é melhor ou pior — na minha visão é melhor, é melhor esse lá, nosso [do Básico]. Mas é muito especializado, é muito hiperespecialista. (Docente 4).

As palavras do docente 4 guardam alguma proximidade com a recém-comentada citação da docente 2: na visão do docente 4, vários antigos professores do Básico, ainda atuantes na Universidade, continuam levando para outros cursos e Faculdades a experiência desenvolvida quando da existência do Ciclo Básico, ou seja, em seu ponto de vista, esse seria um legado deixado pelo Básico para a Universidade. Vale a pena assinalar que o docente 2 também faz menção, em seu relato, a uma questão que será também trazida pela docente 5 em sua próxima citação: a PUCSP cada vez mais engajada em formar especialistas:

O que é o legado do Básico tá sendo exatamente negado hoje [na PUCSP], né? Que é, primeiro, a formação humanista, né? Os cursos estão tirando, né, das suas... dos seus projetos pedagógicos as disciplinas humanistas, né, sob alegação de que é necessário formar o profissional especializado, né? A rigor, eu acho que isso é o que é dito [risos]. E na verdade não é isso. Na verdade, é aumentar o número de horas/aula. Então eu acho que é uma balela essa história de que "Não, precisamos reformar o currículo pra aumentar a formação dele na área, né, especializada. E, portanto, essas disciplinas não são necessárias." Eu acho que no fundo, no fundo, a história é outra. É reserva de mercado de aula. E é, na minha visão, um erro enorme, porque você vai formar hoje, cada vez mais, né, um profissional especializado, que daqui a cinco anos vai estar obsoleta, essa formação. Quando, na verdade, se você desse uma formação como o Básico dava, que é uma

formação de base humanista, você prepara o aluno pra de fato ele saber lidar com as mudanças, né? (...) Então eu acho que o legado do Básico está sendo cada vez mais negado, né, na formação dos estudantes da PUC. (Docente 5).

Encerrando esta seção, apresentamos em seguida o depoimento do docente 3 com relação ao legado deixado pelo Básico à Universidade:

Não. Eu falaria com tranquilidade. Não, não deixou [legado]. Eu acho que assim, o Básico foi importante pra mim, o início da minha vida profissional se deu no Básico e, portanto, aquelas experiências, elas tiveram um papel... generativo, né? Mas intelectualmente eu fui por uma... pra uma rota... do ponto de vista da minha... da minha carreira, do que eu vim a fazer, né, pra qual experiências... experiências como o Básico... não têm qualquer tipo de atração. (...) Como universitas, né, corporação de professores e estudantes, a história da PUC é marcada pelo... pelo Básico. (...) A maneira como a PUC aparecia no mundo universitário, e a maneira como a PUC aparecia pra São Paulo, né, tinha a ver com o Básico, tinha a ver com aquela militância, tinha a ver com aquele engajamento que foi muito importante (...). Sei lá, o Básico ocupou um papel importante nesse... nesse contexto e eu acho que muito... muito da saudade do Básico tem a ver com isso. (Docente 3).

Como pudemos observar, o docente 3 é o único dentre os entrevistados que não considera que o Básico possa ter deixado algum legado à Universidade. Reconhece as marcas que o Básico imprimiu à

Universidade quando de sua existência, principalmente do ponto de vista político, mas, no seu entender, essas marcas tiveram a ver com o momento e o contexto de então e, assim devem fazer parte do passado da Universidade.

As últimas citações aqui apresentadas abordam um tema – o do fim do Básico – que será tratado em seguida.

Extinção do Básico

Neste grupo temático estão presentes as razões apontadas pelos professores entrevistados que levaram à extinção do Ciclo Básico.

Os entrevistados levantam uma série de razões, às vezes combinadas, que concorreram para que o Ciclo Básico fosse extinto. Os motivos para a extinção surgem aqui e ali nos relatos, ainda que em algumas situações o depoente coloque mais ênfase nesta ou naquela razão para o fim do Básico:

E nós tivemos embates aqui que cê acompanhou, embates enormes e até faculdades... Os interesses eram muitos... eram muitos: interesses de emprego, interesses de... de... ideológicos, interesses políticos, não é? (Docente 4).

Para o docente 4, temos um leque de interesses de diversas ordens em jogo. Vejamos alguns aprofundamentos de tais interesses:

Quando... quando, digamos, a expansão cessou, aquela grande expansão que os cursos universitários tavam tendo no período, né, acho que as grandes graduações, elas voltaram a pensar nos seus primeiros anos. Então tem uma coisa de disputa mesmo, né? De disputa pelo mercado. Não

só pelo mercado de aulas, mas uma disputa pelo... digamos, pela influência intelectual sobre o aluno de primeiro ano. (Docente 3).

No trecho apresentado acima, o docente 3 fala sobre três aspectos relevantes do problema: primeiro, em seu ponto de vista há um componente *temporal* presente (fim do crescimento do número de estudantes procurando instituições de ensino superior); segundo, isso gera uma “disputa pelo mercado de aulas” no interior da PUCSP; terceiro, além de retomar as horas-aula, o docente 3 aponta para uma retomada do *controle* das Faculdades sobre as decisões que dissessem respeito aos seus alunos de 1º ano, fossem elas curriculares, pedagógicas etc). Uma maior explicitação deste terceiro fator aparece na continuidade do relato do docente 3:

Olha, (...) numa explicação mais realista, eu diria que as grandes graduações — a FEA, o Direito... — elas toleraram o Básico. Havia um clima no qual a... o Básico se impôs e, digamos, o Básico era uma experiência viva, era uma experiência que criava uma energia, né? Mas de um modo geral, as grandes graduações e, acredito que a [nome de uma Faculdade] também, apesar de não ser uma grande graduação, ela também tinha um pouco essa perspectiva, no sentido de ter uma visão crítica daquilo que o Básico fazia. (Docente 3).

A docente 5 também tece considerações a respeito da questão “disputa por horas”:

Eu acho que o que levou ao fim do Básico é a mesma coisa que tem levado os cursos a cada vez tirar mais as disciplinas humanas e, digamos, uma formação mais

"clássica", se é que eu posso chamar assim, entre aspas, né? Que é a luta por um número maior de aulas. No fundo, no fundo, eu acho que é isso [risos]. Sei lá, os cursos viam, né, que um ano da sua carga horária era ocupada por outros professores que não eles. Então sob a alegação de que "não, precisamos formar um profissional mais especificamente na área dele", era essa a alegação, né? Dos quatro anos de formação só são três que ele é formado em... sei lá, qualquer... Direito... Xis. (...) O que se dizia na época era isso. Revestido de um caráter, digamos, como se fosse uma preocupação com a formação do aluno. E eu acho que não era. Eu acho que era uma preocupação com o aumento de horas/aula pra certos departamentos que eram os proponentes dos cursos. Parece... é duro falar isso. Mas eu acho que é isso... é isso que levou ao fim do Básico. (Docente 5).

Na citação acima, a docente 5 afirma que a suposta preocupação com a formação do aluno por parte das diversas Faculdades que apoiavam o fim do Básico, na verdade encobria outra motivação: o aumento das horas-aula em seu poder. E uma consequência disso, do ponto de vista da docente 5, foi – e continua sendo – uma substituição das "disciplinas humanas" por uma formação que ela chama de "clássica".

Outra razão possível para o fim do Básico é apontada pelo docente 3 quando fala sobre modelos de universidade:

[Depois de transcorrida] a primeira metade da década de 80, houve uma depuração. E de fato a universidade acabou fazendo a opção pelo fim do Básico, que no meu modo de entender foi... foi correta, foi adequada, retomando o primeiro ano para... pros seus cursos, né? O que me

parecia na época... o que me parecia na época fundamental. Então eu percebia... que tinha um discurso corrente que nós [professores do Básico] estávamos lá e que era uma coisa que se estendia, em geral à PUC, que nossa função era mais uma função pedagógica. Isso é, tentando já separar a ideia de que a PUC não era uma universidade de pesquisa, a PUC era uma universidade de ensino. E eu acho que, em alguma medida, essa... essa mentalidade era uma mentalidade própria do Ciclo Básico... enfim, essa mentalidade casava bem eu acho que no senso comum do Ciclo Básico. E como eu tinha na cabeça um modelo de universidade de pesquisa, eu acho que eu fui, permanentemente, atuando numa certa dissintonia com o clima geral do Ciclo Básico (...). (Docente 3).

O docente 3 traz à baila outra questão de relevo: modelo de universidade. E aponta para uma dicotomia entre um modelo de ensino e outro de pesquisa, identificando os professores do Básico (com raras exceções, incluindo a si mesmo em tais exceções) enquanto partidários e defensores de um modelo de universidade de ensino, enquanto certos setores da Universidade – e ele mesmo – concebiam a PUCSP num modelo de universidade de pesquisa.

Ainda no âmbito dos modelos de universidade, a docente 1 traz considerações sobre o que ela chama de “modelo de educação”:

Eu vejo como um processo histórico mesmo. Eu acho que, assim, o final do Básico, né? O processo de extinção do Básico foi um processo em que um certo modelo de educação saiu perdendo, foi derrotado, não é? E eu acho que esse modelo que venceu, e que talvez a gente esteja vivendo o auge hoje, é um modelo muito mais baseado, sei

lá, no modelo americano... da meritocracia, publicar para não perecer... Da valorização da titulação... não é? E o trabalho não só individual, assim, mas em mônadas, né? Cada professor é uma entidade autônoma... No máximo ele se relaciona com seus discípulos, né? Ele tem sua linha de pesquisa... Eu acho que esse modelo que venceu. (Docente 1).

A docente 1 aponta para um tema que parece imbricar vários *nós* em seu interior: concepções educacionais, concepções ideológicas, concepções de universidade. Tais temáticas serão objeto de reflexão mais adiante neste estudo.

Finalizando, uma última razão é apontada para o fim do Básico: o momento histórico do país:

E por outro lado eu acredito que as fraquezas do Básico — essa superficialidade, essa coisa, digamos, que tinha a ver com a maneira como ele se constituiu — aquilo funcionou muito bem naqueles anos, né, que são anos importantes no Brasil, em São Paulo, né? O Básico foi muito politizado, o Básico foi... Isso é, o Básico tá terminando quando tá tendo abertura... o fim da ditadura militar... Então naqueles anos finais da ditadura militar, a experiência... a experiência do Básico ela tava... digamos, ela fazia sentido, né? E talvez depois... depois desse período, né, uma certa rotinização das áreas do saber e, portanto, esse movimento de reocupar aquele território antes cedido ao Ciclo Básico. Que talvez seria uma explicação um pouco mais política. (Docente 3).

O docente 3, em seu relato, associa o fim do regime militar ao fim do Ciclo Básico, uma vez que, em seu ponto de vista, a proposta do Básico era fundamentalmente tratar de temas e questões que não tinham espaço na sociedade para serem tratados (justamente por conta das censuras e proibições próprias do regime militar então vigente). Na medida em que o período militar se encerrava, não mais fazia sentido uma estrutura como o Básico se manter na Universidade. Fica implícita ainda no depoimento do docente 3 a ideia de que o Ciclo Básico não precisava se aprofundar em conteúdos teóricos uma vez que sua função era apenas *política*. Por conta disso o uso do termo *superficialidade* por parte do docente 3 quando se refere à maneira como o Ciclo Básico se constituía.

Podemos, agora, passar ao último grupo temático: Básico reeditado.

Básico reeditado

Neste grupo temático, foram arroladas as respostas dos docentes que dizem respeito a como avaliam a possibilidade da reedição, na PUCSP da atualidade, de algo semelhante ao que foi o Ciclo Básico durante o período em que vigorou. Tal avaliação envolve tanto o quanto acreditam, nos dias de hoje, ser *necessária* a existência de tal reedição - e em que moldes - como de que forma consideram ser *viável* um empreendimento deste gênero atualmente na PUCSP.

Com exceção do docente 3, todos os demais professores - ainda que de formas variadas - julgam necessário que a PUCSP se volte novamente para projetos político-pedagógicos que resgatem o que foi o Básico, numa escala que vai desde a reedição de uma estrutura na Universidade que retomasse o *modus operandi* do Ciclo Básico, até formas de trabalho que contemplassem somente determinadas estratégias de trabalho:

Eu acho até que às vezes é a gente indo meio que contra a própria história porque, por exemplo, cê tem universidades em outros lugares do mundo que essa coisa de um curso mais geral no primeiro ano, até no segundo ano, é o que marca, né, a formação. Depois é que os caras vão se especializar em alguma coisa, vão procurar um caminho. Então, eu diria que seria muito salutar a gente ter um, até dois, anos quiçá... de uma formação aí mais geral, mais pra antes de eles ingressarem aí nessa coisa de uma escolha mesmo de um curso, de uma profissão. (...) Que a meninada aí de dezessete anos não sabe muito o que quer da vida, não. (...) Eu virava candidata a dar aula no Ciclo Básico. Eu gosto muito da Graduação, gosto muito do primeiro ano, tanto que eu tive a possibilidade de ir pra Pós-Graduação, também em [nome do Programa de Pós-graduação] e eu não quis. Eu gosto de trabalhar aqui. Eu gosto de trabalhar na Graduação e eu gosto de trabalhar com o primeiro ano, né? Então, mais do que candidata, ainda mais se tivesse todo mundo misturado ali então... [estala a língua] Beleza. Sopa no mel. [risos] (Docente 2).

A docente 2 não só considera fundamental uma “formação mais geral” para o aluno ingressante na Universidade, como levanta a questão de a PUCSP estar hoje em dia na contramão da História, na medida em que - segundo a docente - enfatiza uma formação já especializada desde o 1º ano em seus cursos enquanto, em outros países, as universidades têm até os dois anos iniciais marcados por uma formação geral, antes de o aluno “procurar um caminho”. Além disso, a docente 2 aponta para a importância de as classes de 1º ano serem compostas de alunos de diferentes cursos, ao estilo do Ciclo Básico.

O docente 4, por sua vez, assim se expressa:

Eu não sei se naquele... naquele molde... mas eu acho que algumas linhas, alguns vértices, deveriam... eles deveriam continuar no... no projeto da Universidade, como um todo... como todo... né? (...) É, eu não sei se é um Básico [hoje], mas eu... eu penso que deveria ter uma integração muito maior entre as áreas de saber... as áreas todas de saber e a nossa docência. Isso precisaria... você... precisaria de momentos de encontro, de discussões mais aprofundadas. Eu acho que isso é possível fazer com muito esforço e muita ousadia (...) pra que nós pudéssemos construir um conhecimento mais solidarizado, mais... não é coletivo de coletivismo, mas é... é o partilhamento das experiências... das experiências e o partilhamento das... das buscas das áreas, uma... uma reforçando a outra. Não é? (...) eu penso que seja muito necessário (...) nessa crise tão profunda que a gente vive desses conhecimentos todos dilacerados e craquelados, né? Isso nos craquela também. Craquela a gente também, né? (Docente 4).

O docente 4, na citação acima, chama a atenção para a necessidade de que alguns *vértices*, presentes no Ciclo Básico, estivessem presentes no projeto da Universidade. E, nesse sentido, menciona a necessidade de uma maior integração entre as diversas áreas do saber e a docência, muito em função de fazer frente ao - como o docente denomina - atual dilaceramento e craquelamento do conhecimento, o que, para ele, demandaria mais encontros entre os docentes e discussões aprofundadas.

A docente 5, não considera apenas necessária, mas urgente uma espécie de reedição do Básico, não enquanto estrutura, mas do ponto de vista da reedição de práticas próprias do Ciclo Básico:

Eu acho que há urgência mesmo. Do ponto de vista da formação do aluno, né? Do ponto de vista do perfil do egresso da PUC, né? (...) Então eu acho que seria bem importante que a PUC se voltasse um pouco mais [para isso]. Não propondo um novo Básico, mas, né, que houvesse, por exemplo, essa situação de botar alunos de diferentes cursos juntos, é única. É única e muitíssimo rica pra todos, né? Inclusive eu me lembro de muitos alunos que faziam reopção de curso. (Docente 5).

Já a docente 1 levanta outros aspectos da questão:

Eu consigo sim [imaginar um Básico hoje na PUC]. (...) Porque eu acho que o período que a gente tá vivendo agora, ele tem muita similaridade, - tá começando a viver né? - tem muita similaridade com o do regime militar. Eu acho que de novo a gente tem um governo autoritário. Eu acho que de novo as artes vão se colocando de uma maneira forte como um lugar de... oposição e resistência. (...) Eu acho que épocas de crise são épocas... né, meio clichê dizer isso, mas... de oportunidades também. Novas formas de organização também surgem, né? Têm possibilidade de surgir. Eu vejo sim. Eu acho que... E a PUC acho que tem vocação pra isso. (Docente 1).

Nesta citação a docente 1 aponta para dois pontos: um tem a ver com o momento histórico que o país está começando a viver que, segundo a docente, guarda muitas semelhanças com o momento vivido pelo Brasil quando da implantação e da maior parte do tempo de vigência do Ciclo Básico. Isso, para a docente, abriria espaço para um novo Básico na Universidade, marcando um lugar de oposição e resistência. Tal cenário, por sua vez, se vincula ao segundo ponto

levantado na citação da docente 2: a PUCSP, assim, estaria cumprindo uma vocação sua de desempenhar um papel de resistência e oposição em momentos históricos autoritários.

No que diz respeito a quão viável os professores consideram uma reedição do Ciclo Básico nos dias de hoje na PUCSP, aqueles que haviam se manifestado favoráveis a uma retomada - estrutural ou não - do que foi o Ciclo Básico, declaram o seu ceticismo:

Eu diria que reorganizar estruturalmente a universidade, de maneira a gente ter algumas das condições que a gente tinha lá [no Ciclo Básico], é extremamente complicado. Até por conta dos interesses mesmo, que são os econômicos, envolvidos, né? Enfim... na própria existência da universidade (...) nesse momento. Porque envolveria muitas mudanças, né, que eu acho implicariam desde em gastos até... enfim, em repensar mesmo, né, de certa forma a universidade. (...) Mas é isso, eu acho que seria extremamente difícil na atual conjuntura. (Docente 2).

Para além dos gastos econômicos mencionados pela docente 2, surge também em seu relato outro fator inviabilizante: uma eventual reedição do Ciclo Básico implicaria *repensar* a Universidade, o que à professora entrevistada parece "extremamente difícil na atual conjuntura."

Prosseguindo, assim se expressa o docente 4:

Ah! Não. Eu acho que é outro momento histórico. As relações de poder são outras, o projeto da universidade não comporta esse tipo, não, infelizmente não comporta algo parecido. É... Não vejo, não vejo possibilidade alguma nem histórica, nem política e nem no âmbito epistemológico mesmo, porque a universidade que se

busca [atualmente na PUCSP] não é... essa universidade dialogante... Tá buscando uma universidade cada vez menor... cada vez menor, mais especializada e buscando os cursos muito atrelados ao mercado, àquilo que dá dinheiro e assim por diante, né? (Docente 4).

Uma PUCSP completamente distinta daquela que ensejou e proveu existência ao Ciclo Básico é a que o docente 4 acredita ser a PUCSP de hoje, o que, segundo ele, torna impraticável qualquer projeto nos moldes do que foi o Básico.

Seguindo uma linha de pensamento semelhante à do docente 4, a docente 5 afirma:

Mas acho que essa [a de se constituir um novo Básico] é uma proposta que é muito malvista, né, pelos produtores dos atuais projetos pedagógicos que tentam de alguma maneira responder ao que é uma demanda do mercado, de formar um profissional bastante especializado, bastante... Nem sei que palavra usar, mas é isso, especializado na sua área mesmo, assim, né? (Docente 5).

Já o docente 3 se posiciona de uma maneira totalmente diversa à dos demais professores ouvidos. Vejamos algumas passagens de sua entrevista no que tange ao tema em questão:

Olha, eu acho que a universidade, pra ela ter uma marca, no sentido de uma sintonia com o próprio tempo, né, ela não precisa de Básico. Aliás, eu... nesse sentido eu orientaria, né? Assim, pela minha... pela minha própria experiência, eu diria, né? (Docente 3).

O docente 3 prossegue:

Eu acho muito pouco provável qualquer experiência... reviver qualquer experiência dessa natureza. (...) Às vezes eu vejo alguns colegas meus na faculdade clamarem por isso, mas no fundo isso é um saudosismo (...). (Docente 3).

Em seguida, o docente 3 desenvolve um argumento que retoma o processo vivido pela PUCSP desde os anos 1980 do ponto da própria mudança na formação de seus docentes, fazendo com que a Universidade fosse se aproximando de um modelo mais identificado com o das universidades públicas:

[A partir dos anos 80 do século passado] a PUC foi entrando em sintonia com um modelo de universidade que era mais claro e mais bem-definido nas públicas, que era um modelo que recruta já ou o Mestre ou o Doutorando e agora, atualmente, exclusivamente Doutor. Isso é, já um professor com alta especialização acadêmica e não professor jovem, intelectualmente ainda num processo de formação, não? Então, digamos, hoje em dia, em função do que é, do que vigora... Eu não tô dizendo... não tô fazendo um julgamento de valor, não tô dizendo que isso é melhor do que alguma outra coisa, não é? Isso é, o modelo da universidade pública - e lembrando que a PUC é uma universidade privada, confessional, que tem o modelo da pública - é cada vez menos... cada vez mais afastado de experiências da natureza do que foi o Básico. (...) A ideia de você ter um bloco pra todos os alunos e com professores, por assim dizer, especializados na maneira de

dar aula daquilo pra aluno de primeiro ano me parece uma coisa que é muito anacrônica hoje, né? (Docente 3).

E o docente 3 termina sua argumentação colocando sobre qualquer experiência educacional semelhante ao que foi o Ciclo Básico, o que poderíamos chamar de uma “pá de cal”:

E por outro lado, voltando à tese realista, as graduações não vão deixar isso acontecer. (Docente 3).

No entanto, ainda que o docente 3 tenha, anteriormente neste estudo, já afirmado claramente sua oposição ao Básico ainda quando de sua existência e de sua oposição a um Básico reeditado na atualidade, é importante mencionar aqui um trecho de sua entrevista em que o docente 3 faz referência a um projeto atual da PUCSP que, em seu entendimento, alude ao modelo do Ciclo Básico e que ele considera viável e importante nos dias de hoje: as “Optativas da Universidade”. Vale frisar que a docente 5 já havia feito menção a essas disciplinas optativas em sua fala.

(...) a ideia, por exemplo, que eu acho muito válida é a eletiva que o estudante faz fora [de seu curso]. Isso é, os currículos... que possam ser relativamente flexíveis para que o estudante, obviamente orientado, vá buscar disciplinas fora da sua graduação de origem (...). Ela [a disciplina eletiva] responderia às demandas interdisciplinares e de formação mais ampla, que eu acho que o Básico portava, mas de uma forma mais conectada e mais sólida, no meu modo de entender. Então eletivas... Currículos com disciplinas eletivas, para serem realizadas fora pelos estudantes, optativas gerais da universidade,

(...) me parece que seria o mais (...) uma opção. (Docente 3).

À guisa de fechamento desta seção, consideramos relevante apresentar ao leitor alguns trechos das entrevistas dos docentes 3 e 4 em que tratam de uma temática que emerge, em suas falas, do raciocínio desenvolvido por ambos quando discorrem sobre o assunto “Básico reeditado”: o projeto de universidade que pensam para a PUCSP.

A escolha de trechos das falas desses dois docentes se dá por uma razão muito simples: seus projetos de universidade são substancialmente diversos, como veremos a seguir:

Nós tamo vivendo uma crise aguda na universidade como um todo. Isso é, não foi só o projeto do Básico, aquele modelo de universidade que foi criado lá pra trás. Aquele modelo seguinte que foi criado a partir do fim do Básico, né? Esse também tá numa crise aguda no meu modo de entender. (Docente 3).

A partir da constatação que faz, o docente 3 propõe o seguinte:

A universidade ela pode fazer mais pro Brasil, pra São Paulo e pro próprio tempo, e pra própria ideia de uma universidade progressista, de uma universidade engajada, digamos, na hora... nas questões da hora, né? Sem Básico. Uma universidade... uma universidade que tenha uma clareza muito grande da importância das profissões num mundo em que a gente tá vendo a diluição da ideia de trabalho, da ideia de profissão, (...) num mundo em que a gente tá vendo, digamos assim, uma generalização de

ironia e ceticismo com relação ao conhecimento, à ciência... Isso é, restaurar a imagem da PUC não daquela maneira [constituindo um novo Ciclo Básico], mas de uma forma... de uma forma que eu acho que é o que se pede, né, de uma universidade. Uma universidade atualizada, uma universidade... que não perde tanto tempo com generalidades. Isso é, uma universidade que enfrente o problema da formação e leve isso muito a sério. (Docente 3).

Em suma, o projeto de universidade que o docente 3 propõe contém, em seu bojo, a ideia de uma instituição educacional que enfatize a importância das profissões no mundo de hoje e, por conta disso, leve muito seriamente em conta o problema da formação desses futuros quadros profissionais.

Em contrapartida ao posicionamento do docente 3, o docente 4 apresenta outros diagnósticos sobre a realidade atual da PUCSP, bem como propõe outro tipo de projeto universitário:

Eu acho que com todos os problemas mercadológicos, ideológicos, (...) eu acho que ainda é função não só, mas da universidade, possibilitar ao aluno uma mínima visão de conjunto, do mundo que ele tá vivendo. E uma criticidade possível... possível, não é? (Docente 4).

Um primeiro aspecto do projeto universitário preconizado pelo docente 4 aponta para a preocupação que a Universidade deve ter no sentido de ser um centro que forme profissionais críticos, portadores de uma visão de conjunto e não apenas focada em aspectos específicos de sua profissão. Em seguida o docente 4 afirma:

*(...) em alguns cursos... eu digo ao aluno: "Você é maior do que o mercado, bicho. Cê é muito maior do que o mercado." Aluno duvida e tem dúvida. "Bicho, cê pode pensar, você pode mudá-lo. Ele é **um** critério, mas não pode ser **o**. É **um!**". Pra universidade também, uma universidade que não levar em conta o mercado, ela tá fora! Mas ela não pode só atrelar-se totalmente, radicalmente, ao mercado. Ela tem que produzir conhecimento, ela tem que transmitir conhecimento, ela tem que conservar conhecimento e ela tem que **fazer crítica** aos conhecimentos e construir novos, que a gente não **senta** sobre o conhecimento, né? Ele é... ele é metamorfoseante, ele anda, ele se movimenta, né? O que eu sinto falta na universidade hoje é isso. (Docente 4).⁴²*

O docente 4 formula, no trecho acima, um segundo aspecto de sua versão de papel da universidade: uma instituição educacional que atente para o mercado, mas que não fique totalmente atrelada a ele. Assim, tal modelo de universidade deve produzir, transmitir e conservar conhecimentos; mas não pode se eximir de fazer crítica aos conhecimentos e construir novos, ou seja, sua função social deve ir muito além de apenas submeter-se ao mercado.

Finalmente, o docente 4 traça um paralelo entre a PUCSP da época do Ciclo Básico e a de hoje:

[No Ciclo Básico] havia um grupo que dava sustentação, grande, um conjunto de professores novos, cheio de utopia, de sonho... de sonhos... Que podiam até ser sonhos muito adolescentes, mas sonho adolescente também é

⁴² Optamos por realçar em negrito determinados termos do texto a fim de que ficasse claro para o leitor que tais termos haviam sido pronunciados com ênfase pelo docente 4 em sua entrevista.

muito bom! É muito bom, não é? E outros mais amadurecidos que faziam a gente sonhar com os pés mais no chão... Hoje eu sinto que a universidade não sonha. Ela cumpre coisas. Ela cumpre tarefas. (...) Então, a universidade, eu penso que ela devia ser um lugar de... de experimentação de sonhos. De sonhos... E a universidade que não sonha ou uma pessoa que não sonha, um povo que não sonha... ele fica... presa mais fácil das garras da... da crueldade, da violência, da dominação, do medo... Né? Do medo... (Docente 4).

Discussão

Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta. Na verdade, a transformação do mundo a que o sonho aspira é um ato político e seria uma ingenuidade não reconhecer que os sonhos têm seus contra-sonhos.

As palavras escritas acima são de autoria de Paulo Freire e já haviam aparecido neste estudo, mais precisamente no capítulo "Percurso teórico". Nos parecem um excelente mote para iniciarmos esta discussão, justamente porque elas falam de sonhos e utopias *coletivos*, de *projetos* pelos quais se luta, de *transformações do mundo* a que os sonhos e as utopias aspiram. E também às *marchas* e *lutas* que vão acontecendo nessas jornadas. Afinal, há os *sonhos* e os *contrasonhos*...

E um excelente mote porque tais palavras, a nosso ver, também falam do Ciclo Básico da PUCSP. Todo o caminho que trilhamos no capítulo anterior, nos foi apresentando, à medida em que dávamos voz a inúmeros atores envolvidos direta ou indiretamente na vida do Ciclo Básico, ingredientes que nos remetem ao trecho de Paulo Freire supracitado: utopia, sonho, ato político, projeto, transformar o mundo, obstáculos, avanços, recuos, contrasonhos. Claro que não necessariamente com esses nomes, mas com esses *sentidos*.

Vamos começar, então, pelos sonhos e utopias. E, em se tratando do Ciclo Básico, parte de seu sonho e de sua utopia podem ser localizados há 52 anos, mais precisamente em 1967, na cidade de Guadalajara de Buga, mais conhecida como Buga, na Colômbia, e no que está declarado no chamado Documento de Buga, já mencionado anteriormente neste estudo. E, recorrendo novamente às palavras de Queiroz (2015, p. 234), somos colocados diante da utopia: "No meu

entender, esse Documento [o de Buga] permanece como uma utopia, isto é, um não lugar, ou como um ainda não, mas provocador de experiências renovadoras.". Vejamos o que nos traz o Documento de Buga:

*a) **No puede una Universidad que pretenda ser tal, reducirse a formar profesionales.** Esto la condenaría tarde o temprano a un **inmediatismo pragmático y medíocre.** La Universidad debe necesariamente ser cultivo serio y desinteresado de la ciencia. (...) Debe esta también responder a las interrogantes y inquietudes más profundas del hombre y de la sociedad, es decir, debe ser centro elaborador y difusor de auténtica cultura! Esta misión científica y cultural de la Universidad es la que le da su sentido más profundo y funda su autonomía. No significa ésta una separación y un hermetismo sino la responsabilidad y, por lo mismo, el derecho de realizar su vocación iluminadora y creadora, **libre de toda atadura.** (...). (CELAM, 1967, p. 5).⁴³*

O trecho citado acima não deixa margem para dúvidas: em 1967, a recomendação do Documento de Buga para as Universidades Católicas, no que se refere a *formar profissionais*, é que tais universidades **não podem se reduzir** a essa função. E vai além: tal redução de papel as condenaria a um **imediatismo barato e medíocre** e as impediria de cumprir sua vocação livre de qualquer tipo de **amarras**.

Se seguirmos Reis Filho (1978), quando este afirma o quão inspirador foi o Documento de Buga e suas recomendações para a criação do Ciclo Básico da PUCSP, perceberemos que a proposta de

⁴³ As ênfases são nossas.

oferecer uma formação humanista (ou generalista) em contrapartida a uma formação especialista é uma questão que acompanhou o Ciclo Básico em sua relação com o restante da Universidade desde o nascimento do Projeto até o seu final, tendo sido, inclusive, fator de grande importância para que a Universidade decidisse pelo seu encerramento.

Como costumam ser os sonhos de transformação, as próprias concepções do Documento de Buga e, por consequência, do Ciclo Básico, nasceram para “nadar contra a maré”. Lembrando Paulo Freire, as transformações não ocorrem sem lutas, sem idas e vindas. Como afirma Queiroz (2015), a utopia é “um não lugar, um ainda não”. E eventualmente um “nunca não”, a depender da força da maré oposta. Mas, seguramente, a luta por um sonho, uma utopia não deve se deixar levar por preocupações ou critérios de validade que venham representados por perguntas do tipo “Mas será que vai dar certo? Será que vale a pena?”.

O leitor que nos acompanhou nesta leitura até o presente momento, deve ter na lembrança ainda - no âmbito da questão formação humanista e formação especialista - o quão cheia de atritos foi a relação entre o Ciclo Básico e determinados setores da Universidade, como os departamentos de História e de Ciências Sociais da Faculdade de Ciências Sociais, por exemplo, que já em 1977 - portanto 10 anos depois de Buga e seis depois da criação do Básico - pleiteavam a suspensão experimental das disciplinas do Básico para alunos de seus cursos, pleito que prosseguiu ao longo do tempo até a decisão em 1983, pela Universidade, de se criar um básico específico para alunos dos cursos da Faculdade de Ciências Sociais da PUCSP.

Nos depoimentos frutos de entrevistas, assim como naqueles escritos, várias são as razões apontadas para o fim do Básico; porém, no escopo da questão que neste momento estamos discutindo (formação humanista e formação especialista) nos parece claro que as *amarras* mencionadas no Documento de Buga eram muito mais

grossas e fortes do que se poderia imaginar, por mais que, ao ser criado, o Básico - assim como a própria Universidade - tivessem relativa clareza do tamanho das ondas a serem ultrapassadas. São, na verdade, concepções distintas de universidade - e de sociedade - que estão em jogo.

Mas pensamos que tais concepções estivessem em oposição *já* no nascimento do Básico. Para atualizar nossa memória, ouçamos novamente as palavras de Nagamine (1997, p. 99):

Originalmente, foi previsto um único Ciclo Básico para toda a Universidade. Nas discussões com as unidades e no Conselho Universitário acabaram sendo aprovados três Ciclos Básicos, um para a área de Ciências Humanas e Educação, outro para a área de Ciências Biológicas e Médicas e outro para a área de Ciências Matemáticas e Físicas.

Ou seja, aparentemente, em 1971, os setores resistentes a essa nova proposta já detinham poder suficiente para barrar o formato que vingou apenas em parte dos cursos da PUCSP. E nossa compreensão é a de que tais resistências revelam exatamente algo que mencionamos há pouco: são projetos diversos de Universidade e suas relações com a sociedade que estão em jogo. Segundo Nagamine (1997), "A questão era mais abrangente. Tratava-se da *convicção* sobre a proposta de uma filosofia de educação para a Universidade, da qual o Básico era apenas o primeiro projeto de implementação." (p. 109).⁴⁴

E ainda mais, se descermos mais fundo na reflexão: são formas completamente diversas de se conceber o *saber*, sua produção, suas funções sociais, seus usos e sua *posse* na sociedade.

⁴⁴ A ênfase é nossa.

Mas levantemos mais um ponto para discussão, ainda dentro do âmbito *tipos de formação*: Buga defende claramente um modelo de universidade que se pautar por uma formação humanista e que não fique reduzida a *apenas* formar profissionais. Utilizamos o itálico no termo “apenas” para que ficasse clara a ideia de que, em momento algum, encontraremos no Documento de Buga qualquer alusão à noção de que a universidade não deva formar profissionais, mas sim a de que ela não pode se restringir a isso. Pois bem, as questões que despontam são: por que *apenas* no 1º ano dos cursos em que foi instituído o Ciclo Básico é que a ideia de uma formação humanista foi colocada em prática e somente nas disciplinas comuns? Por que o espírito do Documento de Buga ficou limitado apenas ao Ciclo Básico, ainda que, segundo Nagamine (1997), os esforços iniciais tenham sido dirigidos a uma reformulação de *toda* a Universidade?

O fato é que, já no nascedouro, o Ciclo Básico da PUCSP (e aqui, como nos demais momentos deste estudo, estamos nos referindo às disciplinas comuns) passou a ocupar um lugar de ruptura em relação às formas como boa parte dos demais setores compreendia e implementava suas formações. Sem arriscar muito, poderíamos afirmar que, ao longo do tempo em que o Básico existiu, tínhamos *dois projetos de Universidade* em vigor - e isso se pensarmos apenas nas graduações -, sendo um deles a contrapartida do outro. E, como sabemos, o ano de 1988 não mais contou com o Ciclo Básico enquanto *estrutura* na Universidade, apenas como *possível* legado.

Retomemos um pouco mais do Documento de Buga. No item 2 do capítulo 3 do documento, que se dedica especificamente às Universidades Católicas, encontramos:

(...) *frente a los graves problemas del mundo y de un modo especial frente a los trágicos problemas sociales de América Latina, la Universidad no puede quedar marginada. Tiene la obligación, la obligación de*

conocer y dignosticar la realidad social en que se mueve y a la que pertenece debe dar orientaciones doctrinales **y elaborar y ofrecer modelos de solución**. Al mismo tiempo, como cualquier otra institución, tiene el deber de suplir en la medida de sus fuerzas, lo que el país no logra realizar del todo. (CELAM, 1967, p. 6).⁴⁵

Neste trecho do documento percebemos claramente o lugar ativo que é atribuído à universidade em sua relação com a sociedade, especialmente diante dos gravíssimos problemas sociais vividos então na América Latina. O documento afirma explicitamente que a universidade latino-americana tem a obrigação de conhecer e diagnosticar a realidade social na qual está e, assim, poder elaborar e oferecer formas de solução. Ou seja, trata-se de uma universidade *viva*, atuante e comprometida com o mundo em que se encontra edificada. Que tem, enquanto instituição social, um papel a cumprir em sua realidade e que não é o de se colocar à margem, fechada em si mesma.

Já do capítulo 4, intitulado *Responsabilidad de las Universidades Catolicas hoy*, destacamos algumas passagens que aprofundam as questões presentes na citação anterior e nos dirigem diretamente à discussão de uma das marcas do Ciclo Básico, a *consciência crítica da realidade*:

(...) *Incumbe a la Universidad Católica como foco de **concientización de la realidad histórica**, enfrentar al reto cada vez más urgente de la promoción social que entraña el desarrollo. Esta misión en América Latina comporta tres tareas:*

⁴⁵ As ênfases são nossas.

a) *La desalienación de posturas generadoras de la cultura colonialista.*

b) *La defensa y consolidación de los fundamentos más auténticos de la nueva comunidad.*

c) *La creación de condiciones para el desarrollo integral del saber.*

*La primera tarea a la Universidad significa que la Universidad debe garantizar, rechazando cualquier criterio elitista, la información homogénea de la cultura en su visión del mundo, a partir de las bases del edificio social, echando los fundamentos de la cultura popular (51). Incumbe también a la Universidad en su papel desalienador, **ejercer una función crítica de la mentira social y política que desgraciadamente caracteriza a más de algún país de América Latina.** (CELAM, 1967, p. 8).⁴⁶*

A expressão *consciência crítica da realidade* se transformou, com o passar dos anos, numa espécie de lema do Ciclo Básico. Tratava-se - como tivemos a oportunidade de apresentar no capítulo "Um pouco da história do Ciclo Básico da PUCSP" - do 5º objetivo educacional, ou seja, o que se pretendia que o aluno atingisse a partir daquilo que o trabalho em sala de aula oferecesse enquanto situações de aprendizagem. O quinto objetivo era precedido pelos 4 anteriores que eram considerados como condições necessárias para que a consciência crítica da realidade fosse alcançada. Eram eles: adaptação ao trabalho intelectual; fundamentação científica; responsabilidade; ser participante do grupo e ativo. Esse, portanto, era o conjunto de objetivos educacionais do Básico no ano de 1975.

⁴⁶ As ênfases são nossas.

A nosso ver, esse conjunto de objetivos, tendo como corolário a formação da consciência crítica da realidade, guarda uma relação íntima e direta com as ideias apontadas pelos dois últimos trechos do Documento de Buga por nós apresentados, particularmente no segundo deles, quando surge no texto a preocupação com uma ação (por parte das Universidades Católicas) na direção da ruptura de estados de alienação existentes nas populações latino-americanas, assumindo, assim, uma postura crítica diante da “mentira social e política” vigente em alguns países da América Latina. Tal proximidade entre as formulações de Buga e a proposta do Básico fica cristalina se atentarmos às palavras de Fleuri (1982, p. 14): “Esta [do Ciclo Básico] é a proposta no contexto em que se pretende **formar pessoas capazes de assumir seu papel de universitário e de cidadão como agente de transformação social.**”.⁴⁷

Vale a pena, aqui, neste momento da discussão, fazermos uma incursão por algumas das noções formuladas por Paulo Freire e que tivemos a oportunidade de apresentar no capítulo “Percurso teórico”. Lá, pudemos compreender que, para Freire, existem, na sociedade, várias formas de alienação produzidas por diversas Instituições Sociais, dentre as quais a Escola. Ele faz, neste sentido, referência a uma educação *bancária*, na qual o professor *deposita* informações em seus alunos numa relação em que apenas ele, o professor, detém conhecimentos, enquanto os alunos, passivamente, se transformam em futuros cidadãos alienados de si mesmos e do mundo, por conta da sua falta de experiência em *refletir*. Assim, esses estudantes “aprendem” a conhecer o mundo da forma como este lhes é apresentado. Sem crítica. Sem questionamento. Sem reflexão.

Este modelo de educação, nos diz Paulo Freire, serve muito bem como forma de preparar os futuros cidadãos a enxergarem as coisas como interessa à classe dominante que eles enxerguem. Afinal,

⁴⁷ As ênfases são nossas.

como vimos também no “Percurso teórico”, esta mesma classe dominante tem a sua ideologia, a sua forma de ver o mundo e de *mostrar* este mundo visto por ela. Seria ingenuidade nossa, afirma Paulo Freire, esperarmos que a classe dominante nos oferecesse uma visão *crítica* do mundo.

Tal possibilidade, o caminho crítico de ver o mundo, é o que Freire nos mostra ser o da *educação libertadora*, aquela proposta por ele: o professor tem o seu saber, os alunos têm os seus. O *diálogo* entre eles é que será o motor para a *produção* de conhecimentos, não mais para a transmissão de informações. Dialogando. Pensando. Refletindo. Questionando. Transformando.

Dito de outra forma, na educação bancária parte-se do que o professor decide. Não há lugar para qualquer *curiosidade espontânea* do aluno (no dizer freireano) para que a aula aconteça. Já na educação libertadora ocorre um processo de aberturas: o professor oferece um tema disparador. Os alunos são convidados a dizer as ideias que têm, a embarcar em suas curiosidades espontâneas e, na medida em que o professor (e também os alunos) vai propondo *perguntas*, ou seja, vai instigando o aluno a ir além da aparência das coisas, vai se estabelecendo uma nova curiosidade, desta vez *epistemológica*, portanto crítica. Podemos, então, chamar a essa nova forma de ver o mundo de *consciência crítica da realidade*.

O leitor atento já deve ter se dado conta de que se estamos falando de escolas, isto inclui as universidades. E, seguramente, inclui o Ciclo Básico da PUCSP e sua proposta educacional. Ora, se nos munirmos de todas as informações em relação a seus objetivos, sua estrutura, suas práticas, perceberemos o quanto a *educação libertadora* parece descrevê-lo muito mais fielmente do que se pensássemos na educação bancária, da mesma forma que podemos identificar uma grande proximidade entre as ideias do Documento de Buga e as de Paulo Freire.

Ao analisarmos os diversos tipos de informação que obtivemos a respeito do Ciclo Básico da PUCSP, nos chamou a atenção, em primeiro lugar, quão associado está o Básico à ideia de formação de consciência crítica da realidade e o quanto tal objetivo, na imensa maioria dos depoimentos, surge como algo revestido de enorme importância. No entanto, se retomarmos o último documento apresentado, veremos ali a ideia de que o então diretor da Faculdade de Ciências Sociais, no vídeo comemorativo aos 25 anos de existência da referida Faculdade, afirma que se opunha a que a Faculdade de Ciências Sociais “ficasse brincando de consciência crítica da realidade”.

Uma primeira pergunta nos surge: estaria o autor da frase se referindo ao fato de que “consciência crítica da realidade” é algo pueril, provavelmente se comparado a outra coisa que, esta sim, seria adulta? Ou estaria se referindo ao Básico como um lugar repleto de crianças “brincando” de consciência crítica da realidade. Aparentemente algo seria considerado *infantil* na frase e algo seria considerado *sério*. Talvez como numa das falas do Docente 3, por nós entrevistado: “[Meu projeto é de] Uma universidade atualizada, uma universidade... que **não perde tanto tempo com generalidades**. Isso é, uma universidade que enfrente o problema da formação e leve isso muito **a sério**.”.⁴⁸

Consideramos Buga *muito sério*. Também consideramos o Ciclo Básico *muito sério*. E da mesma forma consideramos Paulo Freire *muito sério*. É que talvez estejamos diante do assunto com o qual abrimos esta discussão: os sonhos e as utopias. E das formas com que os contrasonhos minimizam a força desses sonhos e dessas utopias. Muitas vezes com frases como “Mas isso é coisa de criança, depois que crescer passa...” ou então “Crianças brincam, adultos levam as coisas a sério” ou “Adultos dão belíssimas aulas expositivas, crianças brincam de grupinho-grupão...”. Como o leitor deve se recordar, em vários

⁴⁸ As ênfases são nossas.

depoimentos e declarações apresentados no capítulo anterior, surgiram várias referências à juventude dos professores do Básico. Se, por um lado tal jovialidade pode remeter a um espírito combativo, de luta e militância, por outro lado também pode remeter a uma falta de maturidade. Trata-se de uma forma particular de *pragmatismo* que surge exatamente para desqualificar novas propostas que desafiam uma determinada tradição. E - pedindo licença pelo uso do termo - nos parece que esta forma de olhar para o Ciclo Básico faz parte do mesmo "pacote" que a necessidade de sobrevalorizar a *informação* e subvalorizar a *formação*, presente na questão por nós anteriormente discutida, assim como à ideia de que no Ciclo Básico não havia conteúdos programáticos, apenas pretextos para se exercitar a consciência crítica da realidade.

Nossa compreensão é de que em todas essas situações estamos diante de algo que Paulo Freire nos ajuda a nomear:

É neste sentido, entre outros, que a pedagogia radical jamais pode fazer nenhuma concessão às artimanhas do "pragmatismo" neoliberal que reduz a prática educativa ao treinamento técnico-científico dos educandos. Ao treinamento e não à formação. (FREIRE, 2000b, p. 21).⁴⁹

Outra forma de conceber o trabalho visando a formação da consciência crítica da realidade, empenhado pelo Ciclo Básico, faz menção ao fato de que esta proposta teve sentido enquanto o Brasil viveu a Ditadura Militar. Ou seja, importava que o aluno do Básico tivesse consciência crítica da realidade durante este período justamente porque não havia liberdade para debates, discussões ou eventos políticos públicos de oposição que pudessem fomentar e patrocinar tal consciência crítica, daí a importância de o Básico

⁴⁹ As ênfases são do autor.

trabalhar nesta direção, “fazia sentido”. Por outro lado, com o fim da ditadura, que ocorre em 1985, o Básico, “tendo cumprido a sua missão”, podia, então, “passar o bastão”, como se diz nas corridas de revezamento: que se encerrasse a sua existência, e que suas horas fossem cedidas às faculdades.

Tal forma de encarar a consciência crítica da realidade, empreendida pelo Ciclo Básico, nos parece levar em conta apenas um aspecto do que de fato ela signifique. Ter consciência crítica da realidade, nesse sentido, seria saber que vivíamos numa ditadura, que havia tortura, mortes, presos políticos e desaparecidos, que a censura imposta fazia crer que vivíamos numa realidade que não correspondia ao que de fato acontecia etc. Claro que a consciência crítica da realidade *inclui* todos esses aspectos da realidade, mas limitar tal consciência a eles seria o mesmo que dizer que o objetivo central do Ciclo Básico era que todos soubessem que vivíamos numa ditadura e que todos deveriam passar a combatê-la até que ela acabasse. Ponto final. Fim da necessidade de uma *militância política* no interior da Universidade. Fim do Básico.

Ponto final? Fim do Básico? Então tal ideia de consciência crítica não se aplicava a regimes democráticos? Neles não existe a força e a presença - às vezes visível, às vezes quase invisível - da ideologia? Não há o que ser desvelado? O Brasil, após a ditadura, deixava de viver num modo de produção capitalista e a classe dominante deixava de depender da força, por um lado, e de um conjunto de crenças e representações coletivas para se manter no poder, tanto econômico quanto político?

Portanto, fosse porque o Ciclo Básico “já tinha cumprido sua missão”, fosse porque “os tempos haviam mudado, era preciso buscar um outro modelo de universidade”, nos parece que, por conta da necessidade *permanente* de se cultivar a consciência crítica da realidade, não só dentro da universidade, mas em qualquer canto do

mundo e em qualquer ocasião, *qualquer* empreendimento educacional deve ter a marca da busca pela consciência crítica da realidade.

Não uma busca que se dê segundo um modelo que prime pelo *dar respostas*, mas sim pelo que *incentive e valorize perguntas*, feitas não somente ao professor, aos outros alunos, mas a *si mesmo* também. Parafraseando Paulo Freire, quando diz que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 2002a, p.68), poderíamos dizer que *ninguém conscientiza ninguém*:

O problema que, na verdade se coloca ao professor é o de, na prática, ir criando com os alunos o hábito, como virtude, de perguntar, de “espantar-se”. Para um educador nesta posição não há perguntas bobas nem respostas definitivas. Um educador que não castra a curiosidade do educando, que se insere no movimento interno do ato de conhecer, jamais desrespeita pergunta alguma. Porque, mesmo quando a pergunta, para ele, possa parecer ingênua, mal formulada, nem sempre o é para quem a fez. Em tal caso, o papel do educador, longe de ser o de ironizar o educando, é ajudá-lo a refazer a pergunta, com o que o educando aprende, fazendo, a melhor perguntar. (FREIRE e FAUNDEZ, 1998, p. 24).

Limitar a busca pela consciência crítica da realidade - realidade essa que sempre inclui o que está fora e o que está dentro de nós - a um determinado período histórico é *temporalizá-la*. E, em nosso modo de ver, **a consciência crítica da realidade é atemporal**, justamente por conta de que *sempre* há o que descobrir, *sempre* há o que perguntar, seja nas ditaduras, seja nas democracias.

Voltemos ao Documento de Buga. O item 3 do capítulo 1 do documento, que trata da visão cristã da cultura, denomina-se *Papel esencial del diálogo interdisciplinario*. Nele encontramos:

*(...) conviene subrayar el papel esencial en todo dominio, y de um modo especial en el universitario, de un **diálogo verdadero de las disciplinas científicas entre sí, y de estas con la teología**, de modo que se integre en una visión convergente. (...).* (CELAM, 1967, p. 2).⁵⁰

E, mais à frente, novamente no item 2 do capítulo 3 do documento, está presente:

*b) Sólo en el diálogo de las ciencias, las artes, la filosofía y las religiones puede hacerse posible la elaboración de auténtica cultura. A este diálogo sincero y abierto debemos tender todas las Universidades. Esto supone un ambiente de confianza, de libertad, un auténtico amor a la verdad y un profundo respeto por la persona humana. Esto y no otra cosa es la Universidad: **diálogo institucionalizado**.* (CELAM, 1967, p. 5).⁵¹

A começar pelo título do item 3 do capítulo 1, o Documento de Buga tece considerações a respeito do tema *interdisciplinaridade*, utilizando a mesma matriz encontrada quando da apresentação que faz a respeito da formação humanista e da formação profissional: o ser humano deve encontrar nas Universidades Católicas uma formação que não se pautar e tampouco referir às divisões e subdivisões do conhecimento, presentes no pensamento ocidental então - e ainda hoje -, mas que busque e produza um tipo de conhecimento mais

⁵⁰ As ênfases são nossas.

⁵¹ As ênfases em negrito são nossas. Os sublinhados são da CELAM.

abrangente, mais *holístico*, poderíamos dizer. Neste sentido, o diálogo entre as várias formas de conhecimento - científicas, artísticas, filosóficas e religiosas - é privilegiado pelo documento como sendo incumbência das universidades em geral e das Católicas em particular, num *continuum* de promoção do *diálogo institucionalizado*.

Na PUCSP, o Ciclo Básico, desde seu início, estruturou-se de forma tal que pudesse cumprir as recomendações do Documento de Buga com respeito à interdisciplinaridade. E tivemos a chance de acompanhar aqui, neste estudo, inúmeras declarações, provenientes de professores que atuaram no Básico - e mesmo daqueles que não atuaram -, saudando e valorizando as práticas interdisciplinares que se davam enquanto o Básico existiu.

Contudo, o que nos chamou a atenção é que a prática interdisciplinar dos professores no Ciclo Básico existia por conta de haver uma *estrutura* de trabalho que previa espaços no contrato de trabalho dos professores para encontros interdisciplinares semanais, que ocorriam nas chamadas *interequipes*. Não era, em absoluto, um trabalho que ocorreria dependendo da iniciativa de determinados docentes ou não. Estava *previsto* que ocorreria, justamente por conta de esta ser uma das metas do Ciclo Básico: promover um diálogo entre as diversas disciplinas comuns de tal forma que se tentasse superar, na medida do que fosse possível, o fosso que havia sido criado entre as diversas áreas do conhecimento e suas diversas disciplinas. Contrastando essa experiência interdisciplinar - a do Básico - com aquilo que pudemos ouvir nas declarações de docentes que atuaram no Ciclo Básico e seguem sendo professores na PUCSP, o que observamos é que os esforços interdisciplinares - quando há - dependem *exclusivamente* da iniciativa de algum professor que - fortuitamente - se encontra com outro em algum corredor da Universidade e, ali, conversam rapidamente sobre o que seria possível *integrar* naquilo que cada um oferecia como programa para alguma turma em comum que tivessem. Nenhum horário dedicado a isso nos

seus contratos, nenhuma estrutura que viabilizasse encontros rotineiros e sistemáticos entre o conjunto de professores de uma determinada turma, mesmo porque, se imaginarmos um professor que tivesse, num semestre, 6 turmas diferentes, como seria possível ele participar de 6 “interequipes” diferentes?

O que nos faz refletir de um modo semelhante ao que utilizamos ao tomar a questão da consciência crítica da realidade: será que, nos tempos atuais, o trabalho interdisciplinar deixou de ser algo importante para a Universidade a ponto de, praticamente, ter desaparecido do mapa nas atuações dos atuais docentes, a não ser por iniciativas pessoais e fortuitas? Hilton Japiassu, um dos pioneiros no estudo da interdisciplinaridade no Brasil, assim se manifesta sobre a questão, ao prefaciá-lo, em 1979, a 1ª edição de um livro de Ivani Fazenda, professora da PUCSP e Editora da Revista INTERDISCIPLINARIDADE, publicada pela Universidade:

Em nossas universidades, é praticamente inexistente a prática interdisciplinar, tanto no campo do ensino quanto no da pesquisa. O que existe, e assim mesmo numa escala bastante reduzida e frequentemente de modo inteiramente escamotado, são certos encontros pluridisciplinares. E estes são muito mais frutos de uma imaginação criadora e combinatória sabendo manejar conceitos e métodos diversos, colocando-os em presença uns dos outros e dando origem a combinações imprevistas, do que algo instituído e institucionalizado. Mesmo assim, tais encontros se realizam apenas como práticas individuais. (JAPIASSU, Prefácio, p. 36).⁵²

⁵² A ênfase é do autor

Pelo que pudemos apreender das palavras de Japiassu, infelizmente o panorama atual das práticas interdisciplinares continua como no restante das universidades brasileiras em 1979 e pior do que já estive na própria PUCSP quando da vigência do Ciclo Básico.

A discussão sobre interdisciplinaridade nos remeteu, implicitamente, a uma outra característica do Ciclo Básico que tivemos a chance de examinar nos diversos relatos de professores do Básico ou que acompanharam o Ciclo Básico ao longo dos anos. Estamos nos referindo a uma marca no modo de trabalhar dos docentes do Básico: o fato dele ser, na maior parte do tempo, um *trabalho coletivo*.

Nosso entendimento é que a dimensão coletiva da prática docente dos professores do Básico se manifestava, nos relatos e documentos por nós analisados, em três níveis: o primeiro nível a que nos referimos é aquele do qual faz parte o trabalho interdisciplinar, recém discutido: o trabalho em equipes, como as interequipes; as equipes das disciplinas comuns; as subequipes de programação, pelo menos de 1979 em diante, conforme Fleuri (1982) e os encontros de professores com seus monitores, para aqueles que trabalhavam com monitores em sala de aula. Neste primeiro nível, estavam todas as situações que serviam como parâmetro para o trabalho que cada docente realizava em sala de aula: planejamento geral da disciplina, planejamento e acompanhamento da programação, trocas entre docentes que tinham classes em comum, fossem para discutir e acompanhar o andamento de cada aluno de uma sala, fossem para conhecer a programação de cada disciplina no intuito de buscar as integrações possíveis entre as disciplinas. Tudo isso realizado *coletivamente*.

Um segundo nível de trabalho coletivo referido nos relatos examinados por nós, remete ao trabalho desenvolvido na própria sala de aula entre o professor (e, eventualmente o monitor) e os alunos. A prática pedagógica dos professores sempre buscava ocorrer num registro que evitasse, ao máximo, o que Paulo Freire denomina

educação bancária: o professor sabe e transmite o seu saber ao aluno que não sabe. Ao contrário, todos os esforços se davam na direção de dar voz aos estudantes, oferecer condições para que estes se dessem conta de que tinham ideias, opiniões, conhecimentos ou mesmo preconceitos e estigmas. Por conta disso, uma das estratégias mais usuais era o que se costumou chamar de "grupinho-grupão": na primeira parte da aula os alunos se reunindo em grupos menores trocavam ideias sobre o tema da aula - as eventuais perguntas que o professor abria para que cada pequeno grupo discutisse. Na segunda parte da aula, abria-se a discussão no grupo-classe - o "grupão" e todos tinham oportunidade de expressar suas ideias. Sem dúvida alguma, nos parece uma prática *coletiva* de ação educacional: o professor e os alunos formando um coletivo de aprendizagens, descobertas e produção de conhecimentos. Novamente, todas as trocas entre todos os envolvidos naquele processo eram bem-vindas.

É um terceiro nível de trabalho coletivo, já entrando em outro território, que poderíamos chamar de *sindical*, diz respeito à força - amplamente reconhecida nos relatos aqui examinados - coletiva de mobilização, não só do corpo docente do próprio Ciclo Básico, mas de um amplo segmento de professores de outros setores da Universidade, no tocante a questões que envolvessem tomadas de posição docentes em relação a condições gerais de trabalho, reajustes salariais, greves etc. Era, em suma, um setor extremamente mobilizado. Nos relatos que acompanhamos, chega a surgir a expressão *militância* para descrever a forma como os professores do Ciclo Básico se envolviam com a vida universitária. Impossível negar o caráter *coletivo* desta dimensão do trabalho dos docentes do Básico.

Ao contrapormos as características da ação docente de professores do Básico por nós entrevistados às suas práticas docentes hoje em dia, na Universidade, chama a atenção o quanto, por um lado, os professores referem o quão *solitário* é o seu trabalho na atualidade - principalmente em relação ao primeiro nível de trabalho docente que

acabamos de discutir - o quanto declaram sentir falta dos encontros de equipe, subequipe ou interequipe. As reuniões de equipe de disciplina costumam ocorrer apenas quando da elaboração do programa de curso. Não há, na maior parte dos casos, referência a reuniões regulares dos professores. Quanto a encontros interdisciplinares, conforme já mencionamos anteriormente, estes só ocorrem eventual e fortuitamente. Não há qualquer instância - nos cursos de que tivemos notícia, via professores entrevistados -, que promova ou enseje encontros interdisciplinares. Trabalho solitário novamente.

Nas salas de aula, os ex-professores de Básico cujos depoimentos tivemos chance de colher, declaram práticas que poderíamos considerar menos solitárias e mais grupais do que aquelas que acabamos de descrever. Há professores que prestigiam atividades em grupos de alunos, mescladas ou não pelo que foi chamado de "aulas expositivas *dialogadas*", ou seja, o professor aborda um tema da programação por meio de uma preleção inicial em que o diálogo não apenas é bem-vindo, mas também prestigiado por ele. O que nos chamou a atenção, nos professores que relataram o uso de tais práticas *coletivas*, é o quanto eles percebem tais escolhas como um *legado* de suas vivências e aprendizagens quando docentes do Ciclo Básico, o quanto tal *postura educacional* parece neles impregnada e constituinte de sua identidade como professores, tantos anos já passados. Tal condição, nos parece, expõe de forma muito clara duas constatações: em primeiro lugar, o quanto é inegável que o Ciclo Básico, além de formar alunos, formou professores. Porém, faremos um adendo a essa ideia: o Básico formou alunos e professores numa condição muito particular, a de *sujeitos críticos*, dentro de um projeto desafiador para todos, alunos e professores, dada a sua característica de promover rupturas em diversos campos das tradicionais maneiras de educar e de formar, tanto alunos quanto professores.

Se podemos identificar legados do Ciclo Básico no plano das *pessoas* que nele tiveram a chance de atuar, esta tarefa se torna

muito mais difícil se procurarmos legados que o Básico tenha deixado na Universidade. Ao contrário, a percepção que fica é de que a extinção do Ciclo Básico ao final de 1987 já foi um sinalizador de que a PUCSP estava navegando por mares diversos daqueles nos quais vinha navegando, digamos, desde o Documento de Buga e suas rajadas de renovação que fizeram com que o Básico iniciasse sua vida em 1971. Um novo projeto de Universidade parecia se tornar hegemônico, e muito diferente daquele que o Ciclo Básico representava. Chegaríamos a dizer, *antípoda*: ênfase na profissionalização, acirramento da *solitarização* do trabalho docente e, em consequência, abandono de quaisquer tentativas interdisciplinares, muito pelo contrário, fortalecimento da *disciplinarização*. Nas palavras da historiadora Yvone Dias Avelino, "(...) Iniciou-se [na Universidade em finais dos anos 1980) um processo de pulverização e esvaziamento de um projeto acadêmico mais sólido, decalcado em princípios filosóficos que haviam se iniciado nos anos 70. (...)". (AVELINO, 2011, p. 34).

Como bem deve se recordar o leitor, no capítulo anterior deste estudo, ao apresentarmos os resultados de nossa busca por depoimentos sobre o Ciclo Básico, constituímos um "grupo temático", denominado "Básico reeditado". Nele estão presentes as ideias dos antigos professores do Básico, por nós entrevistados, em relação ao quanto consideravam *necessário* um novo Básico hoje em dia - ou algo nos seus moldes - e o quanto consideravam *viável* tal empreendimento hoje em dia na PUCSP. Parece-nos que o *ceticismo* demonstrado pelos professores em relação à viabilidade de um novo Básico hoje na PUCSP, a despeito de existir neles o pensamento de que seria algo muito bem-vindo, é compatível com o que acabamos de desenvolver no parágrafo acima. A ideia parece ser: seria ótimo, mas isso não vai acontecer hoje em dia. A nós também nos parece altamente improvável que houvesse espaço hoje em dia, na PUCSP, para algo dessa natureza, assim como consideramos que deva haver uma miríade de razões que provavelmente fariam parte de uma eventual

negativa da Universidade frente a uma eventual proposta de novo Básico.

Num artigo de 20 anos atrás, publicado na Revista PUCviva de junho de 1999, Luiz Eduardo W. Wanderley levanta questões que consideramos, a despeito do tempo decorrido desde então, muito pertinentes para os dias de hoje, quem sabe ainda mais agudas se olharmos para o panorama universitário atual. O trecho é longo, mas vale por cada palavra lida:

(...) para uns, eu diria a maioria dos membros da [PUCSP], (...) a universidade deve acompanhar os processos de mudanças no capitalismo (mundial e nacional) para melhor se inserir nele, na sociedade em sentido amplo, para reproduzi-la, modernizá-la, no sentido de adquirir status, assegurar sua mobilidade social, alcançar bons salários, servindo assim às elites, aos governantes, às classes dominantes, às classes médias, tanto nas proposições teórico-práticas produzidas e transmitidas nos cursos quanto no engajamento pessoal de professores e estudantes em setores sócioeconômico-político-culturais da vida da Nação. (...) Para essa maioria, partindo da compreensão do que deva ser uma universidade e, com um plus - católica e pontifícia -, certas questões devem ser colocadas: a formação hegemonicamente dada não reproduz e realimenta a situação brasileira de desigualdade e injustiça?; ela não reforça e procura dar consistência às orientações econômicas e políticas em vigor, indo no sentido contrário do discurso democratizante que definiria a sua "cara"?; as idéias neoliberais gostosamente assimiladas e praticadas estão de acordo com a doutrina social da Igreja?; a ética que permeia seus comportamentos e atitudes conduzem à justiça, à

liberdade, à emancipação, ou ao seu contrário?
(WANDERLEY, 1999, p. 41).

São palavras que nos impõem a necessidade de refletir sobre nosso cenário universitário atual, a PUCSP de hoje. Terá o Documento de Buga se perdido em meio às “ideias neoliberais gostosamente assimiladas e praticadas”?

Foge ao escopo deste estudo enveredar mais a fundo no tema. Apenas gostaríamos de registrar o quanto consideramos de absoluta relevância a realização de mais estudos e pesquisas a respeito da temática envolvida, não só porquanto seriam contribuições preciosas para a própria Universidade poder refletir sobre o seu *quefazer*, como também às universidades brasileiras de maneira geral, sejam públicas ou privadas.

Conclusão

Nos propusemos, neste estudo, a estudar o legado deixado pelo Ciclo Básico da PUCSP, distantes 48 anos de seu nascimento e 32 anos de seu encerramento. Tempo suficiente para muita coisa acontecer, em todos os âmbitos que levemos em consideração: no mundo, no Brasil, no ensino superior, na PUCSP.

Uma primeira forma de pensar, talvez apressada, quem sabe dissesse: “Bem, mas em tanto tempo, é óbvio que as coisas mudem”, como se *mudar* fosse algo que ocorresse apenas pela passagem do tempo, de forma espontânea e autônoma, poderíamos dizer.

Talvez uma segunda forma de pensar declarasse: “Sim, o passar do tempo faz com que tudo mude para melhor, se aperfeiçoe!”, como se fosse *natural* o aperfeiçoamento das coisas, tal como se tudo sempre se encaminhasse rumo a uma espécie de *perfeição*.

Ou poderíamos imaginar uma forma que fosse *antônima* a esta última que apresentamos, como se o passar do tempo sempre tivesse o dom de *piorar* as coisas, fazer com que tudo se estragasse, rumo a um fim inexorável.

Temos também uma outra versão sobre o passar do tempo: ele faz com que tudo que faça parte do passado seja percebido como *antigo* e *velho* enquanto tudo aquilo que veio depois, principalmente o que está presente hoje, seja avaliado como *moderno* e *novo*. Claro que com as respectivas conotações de desvalorização e de valorização. E vice-versa.

Talvez o Ciclo Básico da PUCSP seja visto, hoje, num misto de todas essas formas que apontamos, quem sabe até de outras maneiras, ainda. Isso, claro, quando falamos de pessoas que viveram o Básico, seja como alunos, seja como professores, seja como

contemporâneos. É possível que a cada ano que passa, vá diminuindo o número daqueles que têm memórias sobre o Básico e aumentando a quantidade daqueles que, quando muito, ouviram falar alguma coisa sobre ele ou, na maioria dos casos, nem sabem do que se trata.

Quem sabe até por conta disso seja tão comum, entre os ainda professores da PUCSP que atuaram no Ciclo Básico, ao se cruzarem nos corredores ou mesmo nas Salas de Professores, quando ainda são colegas de curso ou Faculdade, uma espécie de sentimento de *identificação recíproca*, de *fratria*. Mas também de “últimos representantes de uma espécie prestes a se extinguir”.

É possível que esses sentimentos possam estar relacionados ao fato de não ter havido continuidade do projeto do Ciclo Básico na Universidade, em termos de estrutura ou da implementação de práticas educacionais que aqui apresentamos, analisamos, discutimos. Não houve continuidade do ponto de vista *institucional*. Muito ao contrário, ao longo deste estudo tivemos a oportunidade de observar que aquele projeto, ou, quem sabe, aspectos dele, só continua a existir nos lugares em que antigos membros daquela espécie de *irmandade*, seguem trabalhando e, como vimos, praticando uma espécie de “modo Básico de ser professor”: promovendo a participação dos alunos, estimulando o *perguntar* como caminho para o conhecimento, muitas vezes até lançando mão do “velho” grupinho-grupão e até se preocupando com algo que, aparentemente, faz também parte do passado tanto quanto o Básico, a *interdisciplinaridade*, mas claro que na medida do possível, já que não há mais espaços acadêmicos que viabilizem tal prática enquanto rotina.

Iniciamos este estudo apresentando ao leitor as razões que nos levaram a escolher para ele o título *O Ciclo Básico da PUCSP: um não-fracasso exemplar?*. E, a partir disso, propusemos uma questão norteadora para nossa pesquisa: que legado o Ciclo Básico da PUCSP deixou para o futuro do ponto de vista de suas propostas e ações educativas? E, na esteira desta questão, em que medida o seu eventual

“não-fracasso” permite que aspectos de sua proposta possam ser tomados como exemplo e referência para outros projetos educacionais?

Dizíamos, então, que ainda não tínhamos elementos para saber se o Ciclo Básico da PUCSP se constituía num *não-fracasso*, muito menos *exemplar*.

Neste momento, porém, não apenas por conta de toda a jornada que empreendemos, entre depoimentos e documentos, mas também em função das fontes teóricas das quais pudemos beber, particularmente das reflexões propostas pelo pensamento de Paulo Freire e outros que tanto nos auxiliaram nessa caminhada, consideramos que é possível ter mais clareza a respeito de nossas questões iniciais de pesquisa e reflexão.

Alguns parágrafos atrás expusemos nossas considerações a respeito do legado deixado pelo Ciclo Básico para a PUCSP. E concluímos que, do ponto de vista institucional, muito pouco do que foi o Básico é visível na forma como a Universidade se constitui hoje, numa perspectiva *educacional*, poderíamos dizer. Por outro lado, a partir do que ouvimos e lemos nos depoimentos a que tivemos acesso, não há dúvidas de que houve, sim, legado, como dissemos há pouco. E um belo legado. Mas será esse legado - representado na forma de ser professor desses antigos personagens que atuaram no Básico nos anos 1970 e 1980 - *suficiente* para que concluamos que o Ciclo Básico da PUCSP é um não-fracasso?

Consideramos que sim, não apenas calcados na constatação de que foi um projeto educacional que deixou *profundas* marcas naqueles que nele trabalharam - ou mesmo em outros que o acompanharam de perto, ainda que não enquanto docentes -, mas também pela *beleza* e *arrojo* do projeto, se levarmos em conta a realidade do ensino superior do Brasil de então, marcado pela cátedra, pelo academicismo e pelo elitismo intelectual. No dizer de Paulo Freire, um ensino superior *vulgar*. E o Básico foi - ou ao menos fez o possível

para ser - *popular*, abrindo espaço para a complexidade da realidade, graças a, de um lado, o admirável posicionamento da Igreja Católica latino-americana, ao acolher e patrocinar os posicionamentos presentes no Documento de Buga, de 1967 - "considerado ainda válido e atual", por Queiroz (2015) - e, de outro, o posicionamento da PUCSP, então, ao *afiançar* esse projeto, cunhado nas recomendações do referido documento.

Um não-fracasso *exemplar*? Não temos a mínima dúvida a respeito. Em tempos de céus obscurantistas, como os que rondam o País na atualidade, experiências como a do Ciclo Básico da PUCSP são fundamentais para que possamos nos inspirar e prosseguir numa caminhada educacional que fomente e patrocine, cada vez mais, a *consciência crítica da realidade*, que não tem tempo nem lugar para existir. E mesmo em tempos não tão sombrios, tudo o que foi construído no Ciclo Básico da PUCSP merece ser revisitado e servir como *exemplo*, como referência para novos ou atuais empreendimentos e projetos em Educação.

Fica aqui nossa honra por termos tido o privilégio de fazer parte do Ciclo Básico da PUCSP: primeiro como aluno, depois como professor. Fica também nossa esperança de que este texto possa ter trazido contribuições para quem o leu. E fica um trecho da *Canción por la Unidad de Latino America*, de Pablo Milanéz e Chico Buarque de Hollanda, para que possamos seguir com nossos sonhos e utopias.

*E quem garante que a História
É carroça abandonada
Numa beira de estrada
Ou numa estação inglória*

*A História é um carro alegre
Cheio de um povo contente
Que atropela indiferente
Todo aquele que a negue*

*É um trem riscando trilhos
Abrindo novos espaços
Acenando muitos braços
Balançando nossos filhos*

Referências

ABBUD, Maria Luiza Macedo. **Formação contínua de professores na "escola reflexiva" do Ciclo Básico da PUC/SP:** seus protagonistas revivem essa prática. Tese de doutorado em Educação. Marília: UNESP, 2003.

ARAGÃO E FROTA, Luciara Silveira de; AVELINO, Yvone Dias; GOMES, Edgar da Silva; LOPES, Carlos Danilo Oliveira. (Orgs). **No laboratório das palavras:** História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Coletânea de Documentos (1979-1985). Fortaleza: Editora SOCER, 2015.

AVELINO, Yvone Dias. Reminiscências Acadêmicas na Trajetória da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP. In: Dom Odilo Pedro Scherer; Dirceu de Mello. (Org.). **PUC-SP: 65 Anos de História, Tradição e Vanguardismo (1946-2011)**. 1.ed, v.1, p. 13-40, São Paulo: EDUC, 2011.

BLANCHOT, Maurice. **A conversa infinita** - A palavra plural. São Paulo: Escuta, 2010.

BRASIL. Presidência da República. Decreto-lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969. Brasília, DF, 1969. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1965-1988/Del0464.htm>. Acesso em: 17 abr. 2019

CIAMPI, Helenice. **A História pensada e ensinada:** da geração das certezas à geração das incertezas. São Paulo: EDUC, 2000.

CONSEJO EPISCOPAL LATINO-AMERICANO (CELAM). **La Mision de la Universidad Catolica en America Latina (Documento de Buga).**

Bogotá: Departamento de Educacion del CELAM, 1967. Disponível em: <<https://www.pucsp.br/comissaodaverdade/downloads/comunidade-academica/da-reforma-a-democracia/doc2-buga.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2019.

CORTELLA, Mario Sergio. Mudança pela ação. **Revista PUCviva**, n.5, p. 83-94, mai. 2001.

EPISTEME. in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa Online, 2008-2013. Disponível em <<https://dicionario.priberam.org/episteme>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

FLEURI, Reinaldo Matias. **O Ciclo Básico da PUCSP:** Uma proposta inovadora?. 1.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1982.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a liberdade.** 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade.** 4.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2000a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação.** Cartas pedagógicas e outros escritos. 1.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2000b.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira.** 3.ed. São Paulo: Olho d'Água, 2000c

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 32.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 21.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002b.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**. 8.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GADOTTI, Moacir. O Trabalho Coletivo como Princípio Pedagógico. **Revista Lusófona de Educação**, v.24, n.24, p. 153-164, dez. 2013. Disponível em: <<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4182>>. Acesso em: 17 nov. 2019.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. 7.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. 2.ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JAPIASSU, Hilton. Prefácio. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro**. 6.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

LEAL FILHO, Laurindo. Protagonista da história recente do sindicalismo. **Revista PUCviva**, n.1, p. 14-15, set. 1996.

LÖWY, Michael. Messianismo e utopia no pensamento de Martin Buber e Erich Fromm. **WebMosaica - Revista do Instituto Cultural Judaico Marc Chagall**, v.1, n.1, p. 72-81, jan./jun. 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 1.ed. São Paulo: EPU, 1986.

NAGAMINE, José Massafumi. **Universidade e compromisso social: a experiência da reforma da PUC de São Paulo**. 1.ed. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1997.

OLIVA, Aloizio Mercadante. Uma página histórica escrita com democracia. **Revista PUCviva**, n.1, p. 16-17, set. 1996.

PACHECO FILHO, Raul Albino. A Formação Histórica, Social e Pessoal de Um Interesse. In: Regina Helena de Freitas Campos. (Org.). **História da Psicologia: pesquisa, formação, ensino**. 1.ed. São Paulo: EDUC-ANPEPP, 1996, v. , p. 105-123. Disponível em: <<https://www.anpepp.org.br/acervo/Colets/v01n15a09.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2019.

PEIXOTO, Madalena Guasco. **Revista PUCviva**, n.1, p. 26-28, set. 1996.

QUEIROZ, José J. Ser emérito numa universidade em construção. **REVER - Revista de Estudos da Religião**. Ano 15, n.1, p. 234-235, jan./jun. 2015. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/rever/article/view/26197/18860>>. Acesso em: 18 out. 2019.

REIS FILHO, Casemiro dos. Reforma universitária e ciclo básico: modelo viável. In: GARCIA, Walter. E. (Org.). **Educação Brasileira Contemporânea: Organização e Funcionamento**. 3.ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1978.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **Revista PUCviva**, n.1, p. 24-25, set. 1996.

SANTOS NETO, Elydio. Paulo Freire e Gramsci: Contribuições para pensar educação, política e cidadania no contexto neoliberal. **Revista Múltiplas Leituras**, v.2, n.2, p. 25-39, jul./dez. 2009.

WAJMAN, Sergio. **O saber do adulto vai à escola:** um convite à reflexão. Dissertação de mestrado em Educação: Psicologia da Educação. São Paulo: PUCSP, 2003.

WANDERLEY, Luiz Eduardo Waldemarin. Universidade em Perspectiva. **Revista PUCviva**, n.1, p. 34-46, jun. 1999.

WANDERLEY, Luiz Eduardo Waldemarin. Missão da universidade. **Revista PUCviva**, n.5, p. 69-72, mai. 2001.

Anexos

Anexo 1 - Documento de Buga

Sem. sobre mision Univ. Cat. Am. Latina..... 2

d) Una tensión dialéctica existirá siempre entre cultura y cristianismo. Más bien que conflictos o ignorancia mutua, debería ella promover un diálogo fecundo. (8)

Los fundamentos de estos aspectos se encuentran en el hombre "autor de la cultura" (9), en la "justa autonomía de las realidades terrestres" (10) y, por consiguiente, de la cultura (11); como también paradójicamente en las "dificultades y tareas actuales" de la cultura en nuestro tiempo. (12)

3. - Papel esencial del diálogo interdisciplinario

En función de estas dos series de hechos conviene subrayar el papel esencial en todo dominio, y de un modo especial en el universitario, de un diálogo verdadero de las disciplinas científicas entre sí, y de estas con la teología, de modo que se integre en una visión convergente. Nos parece conveniente destacar cuatro aspectos:

a) Si cada disciplina se mantiene fiel a su método, podrán superarse más fácilmente los problemas de fronteras que se susciten. (13)

b) Ha de evitarse todo concordismo, todo falso matrimonio entre las ciencias y la teología. (14)

c) Urge la necesidad de un estudio científico, de la teología no sólo a partir de sus métodos propios sino también con la ayuda de la historia, la ciencia, la filosofía, la filología, etc. En otras palabras, este estudio debe ser interdisciplinario (15). Todo este supone un auténtico espíritu de libertad. Deberá "reconocerse a los fieles, clérigos o laicos, la debida libertad de investigación, de pensamiento y de expresión humilde y valorosa de su manera de ver en el campo de su competencia". (16)

d) El aporte original de la teología no suprime ni disminuye la importancia de las otras disciplinas del saber. Por el contrario, enriqueciéndose con sus aportes, las ilumina más profundamente, englobándolos en una visión de conjunto. (17)

e) Tanto la teología como las demás ciencias en su reflexión propia y en el diálogo que se instituyen entre sí, deben considerar la problemática peculiar y actual de América Latina, para mayor ofrecer sus servicios al desarrollo íntegro del continente. (18)

4. - Principios teológicos fundamentales

a) Cristológicos: El hombre es creado a imagen de Dios (19); la humanidad resuscitada del Señor es modelo y arquetipo de todo humanismo cristiano (20). La presencia del Verbo creador e iluminador en el mundo constituye la "preparación evangélica". (21)

b) Eclesiológicos: La Iglesia "Pueblo de Dios", enviada al mundo, se hace presente en cada "tiempo" (Kairos) (22) y está llamada a entrar en "comunidad" con las diversas civilizaciones". (23)

c) Dialogales: Los "dos órdenes del conocimiento" fundan "la autonomía legítima de la cultura humana, y especialmente la de las ciencias" (24); se impone, por consiguiente, la necesidad de un diálogo constante y íntimo de los teólogos - clérigos y laicos -, "con las diversas ramas del saber" (25); con los hermanos separados y los no-cristianos. (26)

d) Escatológicos: La teología ordene "últimamente toda la cultura humana según el mensaje de la salvación". (27)

II. - MISIÓN DE LA IGLESIA EN LA UNIVERSIDAD

1.- La misión de la Iglesia es de servicio al mundo.

Su servicio específico, en el orden del saber, consiste en una contribución iluminadora (28). Dicha función iluminadora es concebida dentro el siguiente cuadro eclesiológico:

a) El hombre se interroga el sentido de su historia y en el límite de su esfuerzo por responderse, prosigue aun interrogando y abierto a la Palabra de Dios. (29)

La Palabra de Dios, como luz o interpretación suprema, ha venido, en Cristo, a este mundo revelando el sentido pascual de la existencia humana y aportando la interpretación escatológica de la historia. (30)

De este modo la Palabra de Dios invita al hombre a la fé. Acto original, la fé está también en profunda coherencia con el dinamismo humano, pues mediante ella interpreta el creyente, desde una luz racional, el sentido profundo de su existencia. (31)

La fé en la Palabra congrega a los creyentes en el Pueblo de Dios, (32) el cual recibe la misión de recorrer, como sacramento universal, el curso de la historia humana. (33)

b) La fé involucra las estructuras antropológicas fundamentales de una Iglesia peregrina en la historia, de suerte que siguiendo la espontaneidad de la inteligencia y su contextura racional, la fé se prolonga en un saber científico que constituye la teología (34); dada en una comunidad, esa teología es elaborada en comunión y colaboración decente e investigadora; tarea de una comunidad peregrina en el tiempo, la teología ha de adaptarse a cada momento histórico, mediante una constante renovación de su lenguaje, replanteo de problemas y revisión de su síntesis, "conservando el mismo contenido". (35)

De esta manera cumple la teología su responsabilidad de hacer presente "en un modo más apropiado", la luz de la fé científicamente elaborada. (36)

2. - Con respecto al mundo la Iglesia cumple también un servicio de colaboración en tareas específicamente temporales, como las de la cultura y del orden del saber humano. (37) En función de este servicio a las necesidades reales de la sociedad, es innegablemente un derecho de la Iglesia el ejercer una colaboración constructiva con todos los hombres.

Al echar una mirada retrospectiva a la historia vemos que la Iglesia se ha destacado en este servicio de colaboración científica (38)

Pero estamos también conscientes que cada etapa histórica plantea a la Iglesia el problema de una revisión del grado y forma de colaboración que ella ha de tener en el ámbito específico de la cultura y del saber. (39)

De un modo particular se plantea el deber de esta revisión cuando la colaboración de la Iglesia se presenta o es mal entendida como dominio o intervención desmedida en el campo autónomo de la cultura (40)

3. - En Occidente el orden del saber, ha asumido una forma institucional en las llamadas "Universidades".

En el período medieval, al fundar las Universidades, la Iglesia cumplió su doble misión de servicio específicamente teológico y de colaboración en la organización social de las ciencias humanas. (41)

Al proceder así, un ámbito específicamente secular quedó inscrito dentro de una institución eclesiástica, salvándose el derecho, y más aún, el deber que tenía la Iglesia de proceder de ésta forma.

En la época moderna el espíritu laico dió origen a la separación entre las ciencias humanas y la teología y, en el plano institucional, aisló muchas veces a la Facultad de Teología del seno de la Universidad secular. (42)

Ante esta nueva circunstancia histórica la iglesia se vió solicitada a la creación de Universidades católicas. De este modo al integrar el conjunto de las Facultades dentro de una institución eclesiástica, no se superaba el conflicto o al menos la separación, entre la institución eclesiástica y la institución secular del saber.

Opinamos que la Iglesia se vió en la necesidad de proceder así, lo cual no parece constituir un ideal fácilmente multiplicable.

En el momento en que la Iglesia, al crear Universidades Católicas, en cierto modo institucionaliza una separación, su propia dinámica eclesial la lleva a superarla, buscando alguna forma de unidad, o diálogo con las instituciones universitarias seculares y las confesionales no católicas. (43)

Infrenta la Iglesia, ahora, por consiguiente, la tarea de abrir sus propias Universidades hacia esas formas fecundas de diálogo y también a la tarea de institucionalizar, talvez, nuevas formas de organicidad entre el saber teológico y el humano. Tales instituciones configurarían uno de los ámbitos privilegiados de encuentro entre la Iglesia y el mundo. (44)

4. - El campo universitario está sin duda entre aquellos que reclaman una atención especial por parte de la Iglesia. (45)

a) Dicho campo está distribuido en dos áreas: una, la de las Universidades Católicas; otra, la más numerosa, que abarca las Universidades no católicas, públicas o privadas. Este dato básico ha de condicionar indudablemente una distribución de recursos pastorales.

b) Es primordialmente a través de los laicos que el Pueblo de Dios se hará íntima y eficazmente presente en la institución universitaria.

De aquí que ellos han de sentir esa presencia testimonial y activa, como responsabilidad hacia una vocación cristiana integrada en su rol universitario.

c) El actual momento de la sociedad y Universidad Latinoamericana determina una situación en que nuevas dificultades y desafíos requieren un mayor empeño del laico y de la Iglesia además de una continua revisión de la pastoral universitaria.

III - UNIVERSIDADES CATÓLICAS

1. Diversas circunstancias han determinado la paulatina creación de Universidades Católicas en América Latina. Son actualmente numerosas y demandan ingentes recursos económicos y humanos. Desgraciadamente, el gran esfuerzo que han significado y que siguen significando no ha respondido a las esperanzas que justamente se cifran en ellas. La afirmación contenida en el nº II, p. 10 del "Informe provisional de la reunión de expertos sobre enseñanza superior y desarrollo en América Latina", reunión convocada por la UNESCO y realizada en la Universidad de Costa Rica (San José, 15 - 24 de marzo de 1966) deve provocar un serio examen de conciencia:

"Hay ya más de 200 establecimientos que pretenden

ser Universidades, de los cuales más de 60%, probablemente, no merecen el nombre de tales y que han sido creados apresuradamente en los últimos 15 años, sin que se los haya dotado de personal, fondos e facilidades adecuados".

Nos parece llegado el momento de hacer una evaluación serena y objetiva sobre la labor que cumplen nuestras Universidades católicas. De acuerdo a las recomendaciones del Concilio Vaticano II, nuestras Universidades deben sobresalir "no por su número, sino por su afán de doctrina". (46) Es importante que no caigamos en la tentación de lo cuantitativo y que sepamos también defendernos del peligro que subraya S. S. Pio XII (47) de ceder al halago del prestigio o de la dignidad.

Tener una Universidad católica importa una grave responsabilidad y esta responsabilidad se acrecienta en los actuales momentos de América Latina.

2. Una Universidad católica ha de ser ante todo una verdadera Universidad. Las ponencias de este Seminario han destacado suficientemente este punto. Queremos sin embargo, subrayar lo que nos parece más esencial.

a) No puede una Universidad que pretenda ser tal, reducirse a formar profesionales. Esto la condenaría tarde o temprano a un inmediatismo pragmático y mediocre. La Universidad debe necesariamente ser cultivo serio y desinteresado de la ciencia. La no se acaba aquí la misión de la Universidad. Debe esta también responder a las interrogantes y inquietudes más profundas del hombre y de la sociedad, es decir, debe ser centro elaborador y difusor de auténtica cultura. Esta misión científica y cultural de la Universidad es la que le da su sentido más profundo y funda su autonomía. No significa ésta una separación y un aislamiento sino la responsabilidad y, por lo mismo, el derecho de realizar su vocación iluminadora y creadora, libre de toda atadura. Ser centro elaborador de cultura - y esto debe ser la Universidad - significa ser conciencia viva de la comunidad humana a la cual pertenece. No puede la Universidad prescindir de este compromiso vital que pertenece a su esencia misma y que es el sentido más profundo de su libertad y de su autonomía.

b) Sólo en el diálogo de las ciencias, las artes, la filosofía y las religiones puede hacerse posible la elaboración de auténtica cultura. A este diálogo sincero y abierto deben tender todas las Universidades. Esto supone un ambiente de confianza, de libertad, un auténtico amor a la verdad y un profundo respeto por la persona humana. Esto y no otra cosa es la Universidad: diálogo institucionalizado.

c) Este diálogo debe ser no sólo espíritu sino encarnarse en las estructuras concretas de la Universidad. Debe ser horizontal, es decir, asegurar el contacto vivo y enriquecedor entre las diversas disciplinas - ciencias, técnica, artes, filosofía, teología -, entre las Facultades y los institutos, entre los profesores, investigadores y estudiantes de los diversos organismos universitarios. La estructura de la Universidad debe también asegurar un diálogo vertical. Célula viva de la Universidad es el profesor-alumno y es fundamental que esta célula tenga debida representación en los organismos que orientan la marcha de la Universidad. Concretamente este supone que no pocas Universidades deben cambiar su estructura de poder. Todo monarquismo, sea estatal, eclesiástico o de cualquier otro género, contradice el ser mismo de la Universidad. Las autoridades universitarias han de representar verdaderamente las células vivas a las que nos hemos referido, y, por lo mismo, ser elegidas por ellas.

d) Este diálogo interno de la Universidad debe necesariamente prolongarse en un diálogo vivo entre la Universidad y la sociedad a la cual ella pertenece y frente a la cual es también responsable. Misión de la Universidad es promover ciencia, técnica y cultura, pero no puede

realizar esta misión sin mantenerse en comunicación con su circunstancia concreta. Sin este contacto vivo no puede hacer auténtica cultura y fácilmente la ciencia se desvitaliza y la técnica se deshumaniza. Frente a los graves problemas del mundo y de un modo especial frente a los trágicos problemas sociales de América Latina, la Universidad no puede quedar marginada. Tiene la obligación, la obligación de conocer y diagnosticar la realidad social en que se mueve y a la que pertenece debe dar orientaciones doctrinales y elaborar y ofrecer modelos de solución. Al mismo tiempo, como cualquier otra institución, tiene el deber de suplir en la medida de sus fuerzas, lo que el país no logra realizar del todo. Para no caer en esfuerzos aislados y en activismos inmediatistas, es necesario que la Universidad como tal encare decididamente estos problemas, coordinando y integrando sus esfuerzos con todas las instituciones que se enfrentan honradamente a esta realidad.

e) Este diálogo debe extenderse también a todos los que, de una manera u otra, aspiran ingresar a la Universidad. Esto cobra especial vigencia en nuestros países. Circunstancias económicas y sociales hacen que de hecho queden marginados de la Universidad muchos que por su vocación y aptitudes merecerían participar en la educación superior. Frente a este hecho la Universidad no puede quedar indiferente. Debe en primer lugar esforzarse por encontrar los medios que permitan a estos sectores menos favorecidos, el acceso a sus aulas. Pero esto no basta. Obligación de la Universidad es velar porque se importe en el país una sólida educación primaria y secundaria y una adecuada diferenciación profesional en el nivel medio, de modo que los que realmente tienen vocación y aptitudes para arrearas universitarias, pueden sin dificultad realizar sus aspiraciones.

3. Hasta ahora hemos hablado de la Universidad en general. La Universidad católica - ya lo hemos dicho - debe ser auténtica Universidad, pero también, y en virtud de su propia definición, debe ser "católica".

a) Es comprensible, que en el pasado, frente al laicismo sectario y una actitud excesivamente defensiva de la iglesia, se hayan creado Universidades católicas. Allí podían enseñar profesores católicos de valer, pero que veían cerradas las puertas de las Universidades existentes; allí podían estudiar los alumnos católicos sin presiones ni amenazas.

Pero las circunstancias han cambiado. Muchos son los profesores católicos que enseñan libremente en las Universidades no católicas y un gran sector del alumnado es católico y no ve hostilizada su fé. Si la razón "defensiva" fuese la única que justifica a las Universidades católicas, deberíamos concluir que han perdido ya su razón de ser; y si se mantienen se debería exclusivamente a que son reliquias de un pasado fantasma.

b) Refiriéndose a las instituciones católicas en el campo de la educación, afirma el Concilio Vaticano II que "su nota distintiva es crear un ambiente... animado por el espíritu evangélico de libertad y de caridad" y ordenar últimamente toda la cultura humana según el mensaje de la salvación, de suerte que quede iluminado por la fé el conocimiento que los alumnos van adquiriendo del mundo, de la vida y del hombre". (48)

Estas palabras son suficientemente explícitas. Lo "católico" de una Universidad católica no puede reducirse a mero adjetivo, a algo justapuesto, a cursos de cultura desarticulados de las carreras que los estudiantes siguen; lo "católico" de la Universidad Católica ha de ser su inspiración, su alma.

No se trata de ninguna manera de "catolizar" la ciencia o la técnica que se investiga y se enseña en la Universidad. Esto sería traicionar la autonomía de lo temporal y, por lo mismo, desvirtuar la esencia de la Universidad.

Debe ésta, sin embargo, si quiere ser auténticamente "católica", asegurar un diálogo institucionalizado entre las ciencias, las técnicas y las artes, por una parte, y la filosofía y la teología por otra. Sólo este diálogo institucionalizado permitirá que la Universidad católica sea centro elaborador y difusor de la cultura. (Cf. supra I,3)

c) Conviene aquí hacer algunas precisiones. Al hablar de teología católica en diálogo con las ciencias, subentendemos una teología a su vez en diálogo con otras teologías, sobretudo, cristianas. Esto podría llevarnos consecuentemente a hablar más bien de Universidad cristiana.

El decir que el diálogo entre la ciencia, la arte, la filosofía y la teología, es propio de la Universidad cristiana, estamos afirmando simplemente que no puede existir una verdadera Universidad cristiana sin este diálogo, pero esto no significa que necesariamente tengan que darse Universidades cristianas separadas la Universidad como tal, para que este diálogo exista. Cabe, en efecto, la posibilidad de que la Universidad cumpla con su misión más profunda y íntegra en su seno las diversas interpretaciones teológicas del mundo y del hombre, asegurando así el diálogo de que hemos venido hablando. Sinceramente creemos que esta debería ser la Universidad - la auténtica Universidad - en una sociedad pluralista. En este caso las Universidades católicas o cristianas no serían necesarias como instituciones separadas.

Pero de hecho este ideal no se da. Debemos luchar porque se realice, pero en la medida en que la Universidad - sea pública o privada - cierra sus puertas a la teología y deja el diálogo inconcluido, limitándose, y por lo mismo, traicionándose a sí misma, es natural y legítimo que se creen Universidades cristianas como instituciones independientes que aseguren la continuación y la plenitud del diálogo. En este caso las Universidades cristianas no están sino defendiendo la esencia misma de la Universidad, y convendría que tomasen clara conciencia de la responsabilidad que esto significa sobre todo hoy en día en no pocos países de América Latina.

4. Circunstancias económicas, sociales y políticas hacen que en no pocos países de América Latina la Universidad como tal se vea amenazada. Incumbe, por consiguiente, a la Universidad cristiana, consecuentemente con sus principios, defender la vocación profunda de la Universidad: diálogo de profesores y alumnos en búsqueda de la verdad por encima de toda vanidad, ambición o miedo.

a) Es fundamental que las Universidades Católicas sobresalgan no sólo por su nivel científico y teológico sino por su espíritu de diálogo, de libertad, de respecto a la persona humana, de compromiso valientemente asumido con la sociedad: en una palabra, por su espíritu auténticamente universitario. Lamentablemente un juicio honrado sobre la realidad nos obliga a reconocer que muchas de las Universidades católicas de América Latina no han estado a la altura de su misión. Consideramos de vital importancia que las Universidades católicas asuman su responsabilidad concreta, eficaz y abierta al futuro. Deberían, por consiguiente, asumir una actitud de revisión permanente que en las actuales circunstancias significa un esfuerzo bien definido y inmediato de reforma. La Iglesia, en cuanto institución humana, afirma en el decreto sobre el ecumenismo "la necesidad de una perenne reforma" (49). Esta actividad de la Iglesia invita a las Universidades cristianas Católicas a

asumir una actitud la tarea de revisar continuamente sus propias estructuras. Para esto conviene que utilicen sus centros de investigación y se valgan también de los estudios de otras instituciones avocadas a este tipo de problemas.

b) Siendo la Universidad "diálogo institucionalizado", y debiendo la Universidad Católica llevar este diálogo hasta sus últimas consecuencias, debe, sobre todo en América Latina, vincularse y comprometerse por encima de presiones y de halagos con el momento histórico de la sociedad en la cual se inserta.

La rapidez y la amplitud de los cambios que conmueven el continente latinoamericano van penetrando cada vez más en la conciencia del pueblo y de sus dirigentes. La Constitución Gaudium et Spes nos pone a lertas señalando que ningún país ni región del mundo escapa a esta condición: "La circunstancia de la vida moderna del hombre en el aspecto social y cultural ha cambiado profundamente, tanto que se puede hablar de una nueva época de la historia humana". (50)

IV - RESPONSABILIDAD DE LAS UNIVERSIDADES CATÓLICAS HOY

De hecho en América Latina la mayoría de las Universidades y de un modo particular las Universidades Católicas no han tomado suficiente conciencia de los cambios sociales del Continente.

En un ambiente de política hipertrofiada, y arrastradas por el miedo de tomar posición ante "conservantismos" o "progresismos", corren las Universidades el serio peligro de aceptar el "statu quo", colocándose así en una posición de marginalidad que difícilmente les permitirá crear un ambiente propicio para la realización personal de los miembros de la comunidad.

Es fundamental que comprendan que esta falta de compromiso, que esta inercia ante la realidad social, puede ser condición de alienación, y que la Universidad que asume su papel en el desarrollo tiene una marcada función en el proceso de toma de conciencia, fundamental para la formación del pueblo de nuestro continente.

Incumbe a la Universidad Católica como foco de concientización de la realidad histórica, enfrentarse al reto cada vez más urgente de la promoción social que entraña el desarrollo. Esta misión en América Latina comporta tres tareas:

- a) La desalienación de posturas generadoras de la cultura colonialista.
- b) La defensa y consolidación de los fundamentos más auténticos de la nueva comunidad.
- c) La creación de condiciones para el desarrollo integral del saber.

La primera tarea a la Universidad significa que la Universidad debe garantizar, rechazando cualquier criterio elitista, la información homogénea de la cultura en su visión del mundo, a partir de las bases del edificio social, echando los fundamentos de la cultura popular. (51).

Incumbe también a la Universidad en su papel desalienador, ejercer una función crítica de la mentira social y política que desgraciadamente caracteriza a más de algún país de América Latina. Es natural y laudable que los estudiantes se adelanten en el cumplimiento de esta función. No pueden ser desautorizados, ya que el denunciar toda mentira es propio de su ser, pese a que, con o sin razón, se interprete esta acción políticamente.

Corresponde también a la Universidad, en la transición del viejo al nuevo régimen latinoamericano, constituirse como núcleo plasma-dor de una "intelligentia". Esto hará que la Universidad pase a ser cen-tro polémico de interrogaciones formuladas frente al proceso histórico y que deba procurar un cuerpo de soluciones.

Se impone así a la Universidad Católica resguardar la autenti-cidad de la cultura - condición y fruto del desarrollo - y promoverla dentro de la forma histórica en que se halla realizada espontáneamente la colectividad - esta es generalmente la nacional -, contribuyendo así a la gestación de una cultura autóctona y, partiendo de ésta, a la in-tegración del continente.

Contemporánea hoy de la etapa crítica del desarrollo - etapa que puede ganarse o perderse en una generación - nuestra Universidad re-viste obligaciones nuevas. Derivan éstas no solo de la misión imposter-gable que la Universidad tiene frente a la cultura, sino también de las fallas y inconsecuencias que más de alguna vez manifiesta la Universidad.

Especialmente grave es lo que pasa en algunos países del Conti-nente en lo que se refiere a las ciencias sociales. Deben éstas ayudar a una búsqueda de desarrollo integral y, sin embargo, se ven amenazadas por la imposición de modelos desvinculados de la realidad latinoameri-cana.

Aunque las ciencias sociales sean, en ciertos medios oficiales de América Latina, consideradas como "subversivas" corresponde no obs-tante a la Universidad Católica asegurar un ámbito para su libre y ple-na investigación.

V - INDICACIONES PRACTICAS

A.- La Universidad Católica. Criterios para su existencia.

Como ya hemos dicho, la presencia de la iglesia en la Uni-versidad se define, entre otras cosas, por el diálogo entre la teología y las ciencias con el fin de iluminar evangélicamente el orden del sa-ber.

En los últimos tiempos, por razones históricas, se ha pre-sentado una multiplicación de Universidades y Facultades Católicas en América Latina.

Ante este fenómeno se ha considerado necesario señalar un conjunto de criterios sin los cuales nos se justifica la creación de nuevas Universidades Católicas en las circunstancias actuales del con-tinente.

Primer criterio. La Universidad debe dar una respuesta efec-tiva a una verdadera necesidad de la sociedad y no sólo de un sector particular de ella. La apreciación de esta necesidad debe ser precedida de un estudio, hecho por equipos inter-disciplinarios de técnicos, usan-do también los servicios de las Conferencias Episcopales y los del ... CELAM.

Consideración importante en este estudio debe ser el dar respuesta a las exigencias de la transformación de nuestros países de América Latina, y en especial a la promoción de los sectores menos fa-vorcidos.

De igual manera, han de tomarse en cuenta las exigencias por parte de la iglesia, precisamente en cuanto al cumplimiento de su misión iluminadora en el progreso de la cultura. Estas exigencias han de tomarse en una visión de conjunto con respecto a la responsabilidad total de la iglesia, con el fin de buscar una respuesta más adecuada a ellas.

Segundo criterio. La Universidad debe disponer del personal docente y de investigación mejor capacitado para realizar una efectiva labor universitaria. En esta esfera no basta unas pocas personas, por mucho valor que posea, sino que todo el equipo de profesores e investigadores ha de ser de un nivel suficientemente alto como para dar cabal cumplimiento a la misión propia de la Universidad. Además ha de tenerse en cuenta la necesidad de "recursos humanos" en cuanto al personal administrativo capaz de manejar eficazmente la Universidad.

Debe, al mismo tiempo, la Universidad contar con los recursos financieros necesarios, para asegurar labores de docencia e investigación a través de laboratorios y bibliotecas, entendiéndose la prioridad que estos elementos tienen sobre otros, como p.ej., edificios.

En la procura de recursos financieros, la Universidad debe cuidar que ellos vengan de fuentes que no exijan un compromiso frente a la autonomía universitaria, y que al mismo tiempo tengan un mínimo de regularidad que permita elevar el nivel universitario.

Tercer criterio. Elemento esencial para cualquier Universidad católica, es contar con una facultad de teología de alto nivel, con capacidad para una relación de diálogo con las ramas del saber humano. Cabe recalcar aquí las "Indicaciones Prácticas de las Conclusiones de la Xa. Reunión Extraordinaria del CILA"; "Ante la gravedad de los problemas del Desarrollo en América Latina se requiere mayor atención a la reflexión teológica acerca de ellos, conforme a las orientaciones del Concilio". (52)

B.- Otras formas de presencia de la Iglesia

en el mundo universitario

Cabe destacar enfáticamente que la existencia de una Universidad Católica no es la única y exclusiva forma de presencia de la Iglesia en el mundo universitario. Dada la dificultad de reunir las condiciones que justificarían la fundación de una Universidad católica, existen otras formas para realizar los distintos objetivos de esa presencia de la Iglesia (53), a saber:

- a) Centros de estudios teológicos dedicados preferentemente a la elaboración doctrinal y al diálogo entre las disciplinas humanas y el saber teológico.
Estos Centros deben estar abiertos a toda la comunidad universitaria y ser además centros de irradiación de lo que en ellos se elabora.
Estas instituciones deben crearse, en cuanto este sea posible, en todas las Universidades católicas o no.
- b) Centros de investigaciones socio-religiosas, de documentación e información, que no sólo investiguen y estudien, sino se ocupen de la irradiación de los conocimientos adquiridos.

Este Seminario sobre la Universidad Católica en América Latina, quiere señalar que la misión evangelizadora de la Iglesia también se debe realizar a través de movimientos de apostolado laico, comprometidos en la construcción del mundo universitario. Esto supone para la Iglesia empeñarse (54) en la promoción de estos movimientos, hoy huérfanos de atención adecuada, mediante la preparación y dedicación de ase-

sores y la dotación de los medios que permitan cumplir esta ingente tarea en el mundo universitario, tanto de las Universidades no católicas como en las mismas católicas.

C.- Recomendaciones para mejorar las Universidades

Católicas existentes

Al hacer un análisis de la realidad de las Universidades católicas en América Latina, se constató la urgencia de formular las siguientes recomendaciones:

1a.- Contar con una facultad o centro de elaboración teológica de alto nivel, que realice el diálogo universitario entre teología y saber humano, al cual se ha hecho referencia en el presente documento.

2a.- Procurar seriamente el mejoramiento académico de la Universidad, dado lugar a una dedicación de tiempo-completo de la mayoría de sus profesores. Al mismo tiempo, debe garantizarse el reconocimiento efectivo "a los fieles, clérigos y laicos" de "la debida libertad de investigación, de pensamiento y de hacer conocer, humilde y valerosamente, su manera de ver en campo de su competencia". (55)

3a.- Establecer una línea de prioridades respecto a las áreas culturales que han afreecerse en la Universidad. En este sentido, se ha de tomar en cuenta las exigencias concretas locales. Especial atención merecen en este contexto, las ciencias sociales, matemáticas y de educación.

4a.- Revisar la estructura de poder, dando participación en el gobierno de institución y en la elección de sus autoridades, a los profesores y estudiantes, en todos los niveles. Esta revisión ha de llevar consigo la descentralización del poder.

También debe reconocerse el legítimo derecho a sistemas organizativos y de representación por parte de los miembros integrantes de la comunidad universitaria.

5a.- La autonomía universitaria es un requisito indispensable para aquella libre investigación y expresión a la cual se ha hecho referencia. (Cfr. 2a. recomendación). Por esta razón, es necesario defender celosamente la autonomía de la comunidad universitaria frente a presiones estatales, a grupos políticos, empresariales y a fundaciones. Esta autonomía, sobre todo en el aspecto académico, ha de mantenerse también en las relaciones de la Universidad con la Jerarquía eclesiástica y los Superiores religiosos.

6a.- Promover la investigación y el estudio de aquellas áreas actualmente desatendidas y que están conectadas con el desarrollo social de América Latina, creando en cuanto sea posible, institutos de investigación de la realidad social, nacional o regional, institutos de estudios latinoamericanos, institutos para el estudio y promoción de la cultura popular latinoamericana.

7a.- Procurar eficazmente que el acceso a la Universidad esté abierto también a las clases menos favorecidas. Al respecto se señala la conveniencia de establecer un amplio sistema de préstamos.

8a.- Favorecer la interacción de la Universidad y la comunidad de la cual forma parte. De ahí se desprende la responsabilidad de la Universidad en las tareas de planeamiento del desarrollo de la misma comunidad. En forma específica, se señala las tareas de prestación de servicios especializados, de acuerdo a las necesidades de la comunidad.

9a.- Coordinar las actividades de las Universidades Católicas entre si y de ellas con las demás Universidades, en especial las gubernamentales, tanto en el plano nacional como en el latinoamericano. (56)

Recomendaciones prioritarias

Los miembros del Seminario han estimado conveniente formular algunas recomendaciones prioritarias:

1.- Para lograr la presencia de la Iglesia en el mundo universitario de América Latina, debe hacerse un esfuerzo para mejorar las Universidades Católicas existentes y buscar los otros caminos señalados, antes de pensar en la creación de nuevas Universidades Católicas.

2.- Procurar incorporar las Facultades independientes que hay en varios países de América Latina a las Universidades ya existentes.

3.- Con el objeto de facilitar el planeamiento, evaluación, perfeccionamiento y hipotética fundación de universidades, iniciar, cuanto antes, a cargo de profesores, investigadores y expertos de preferencia latinoamericanos, diagnósticos continuos unitarios y globales del sistema de universidades católicas; promoviendo además la realización de investigaciones que contribuyan a explicar los fenómenos universitarios. (57).

NOTAS

* Siglas de los Documentos Conciliares: GS - Gaudium et Spes; LG - Lumen Gentium; GM - Gravissimum Munus; OT - Optatam Totius; DV - Dei Verbum; UR - Unitatis Redintegratio; AG - Ad Gentes; NA - Nostra Aetate; Cfr Concilio Vaticano II, Constituciones, Decretos, Declaraciones, Documentos Pontificios Complementarios, BAC, 2a. ed., Madrid, 1966.

Alocución I - Alocución de S. S. Paulo VI en la Sesión de Lausura del Concilio Vaticano II. Cfr. Concilio Vaticano II, op. cit., págs. 824 ss.

Alocución II - Alocución de S. S. Paulo VI al Episcopado Latinoamericano, el 24 de noviembre de 1965, con motivo del X Aniversario del Consejo Episcopal Latinoamericano. Cfr. Concilio Vaticano II, op. cit., pág. 850 ss.

Mensaje - Mensaje de S. S. Paulo VI a la Xa. Reunión Extraordinaria del CELAM (Mar del Plata, Argentina), el 11 de octubre de 1966.

Declaración - Declaración de Baños, Ecuador, del Primer Encuentro Episcopal Latinoamericano de Pastoral de Conjunto, del 5 al 11 de junio de 1966.

Conclusiones - Conclusiones de la Xa. Reunión Extraordinaria del CELAM sobre "La Presencia Activa de la Iglesia en el Desarrollo y en la Integración de América Latina", del 11 al 16 de octubre de 1966.

- 1) GS 12, par. 1; Alocución I, n. 6
- 2) GS 33, 55
- 3) GS 2, par. 2; 10, par. 1
- 4) Cfr. GS 11, par. 1
- 5) GS 53, par. 2; 57, par. 3, 4
- 6) GS 53, par. 2; 59; par. 1, 2; 60, par. 1; 61, par. 3; 56, par. 2; 60.
- 7) GS 52, par. 2; 55
- 8) GS 62.
- 9) GS 55.
- 10) GS 36.
- 11) GS 59, par. 3.
- 12) GS 56
- 13) GS 57, par. 5, 6

- 14) GS 59, par.3
- 15) GS 62, par.2
- 16) GS 62, par.7
- 17) GM 18; Cfr. DEC/S 1/Doc. 6, págs. 11-12; DEC/S 1/Doc. 7, págs 6-21.
- 18) Cfr. Alocución II, 23; Conclusiones, Reflexión Teológica, Elaboración de Normas Pastorales en lo Temporal.
- 19) GS 12, par.3; 54, par.1,3, 57, par.3
- 20) GS 22, 32, 38, 39, 45, 58, par.4
- 21) LG 16; GS 57, par.4; AG 3; DV 3; NA 2. "Preparación evangélica" ha de entenderse en un sentido comprensivo, sea referido a la preparación del Pueblo de Israel para la Encarnación del Verbo, sea a los frutos de la presencia del Verbo en las culturas y religiones no cristianas.
- 22) LG, Cap. II; GS passim.
- 23) GS 43, par.4; 58, par.3
- 24) GS 59, par.3; GM 10, par.1
- 25) GS 62, par.7; GM 11
- 26) GM 10,11
- 27) GM 8, par.7; cfr. Mensaje, que destaca este papel de la iglesia frente al desarrollo en América Latina, para inspirarle su plena dimensión; véase también Conclusiones, Reflexión Teológica sobre el Desarrollo.
- 28) Palabras iniciales de LG; DV, cap. 1
- 29) DV 2
- 30) DV 34 4, par. 1,2; GS 40, par.2
- 31) DV 6; GS 10, par. 2; 40, par.3
- 32) LG 9
- 33) LG 8, par. 5; GS 42, par.3; 40, par.2
- 34) DV 24; OT 16, par.3; GM 11, par.1; GS 43, par.1
- 35) GS 62, par.2
- 36) GS 62, par. 2; par. 7
- 37) GS 3, par. 2; 41; 42; 43; 93, par.1
- 38) GS 62, par.1; 36, par.2
- 39) GS 62, par. 2, 7.
- 40) GS 36, par.2
- 41) GM 10, par. 1
- 42) GS 62, par.1
- 43) GM 11, par.1
- 44) GM 10, par.2
- 45) Cfr. Alocución II, 40,41,43; Conclusiones, Pastoral Universitaria, especialmente Indicaciones Prácticas, 2 A.
- 46) GM 10, Alocución II, 40
- 47) Acta Apost. Sedis, t. 42, pág. 735
- 48) GM 8
- 49) UR 4
- 50) GS 54, par.1
- 51) Conclusiones, loc. cit. 2 B
- 52) Conclusiones, Reflexión Teológica, Indicaciones Prácticas, 1.
- 53) Cfr. Alocución II, 23
- 54) Alocución II, 41; Declaración, 4A; Conclusiones, Pastoral Univ. B, 2
- 55) GS 62, par. 7
- 56) Conclusiones, Pastoral Universitaria, B, 2 E.
- 57) Es de notar que el presente Seminario fue solicitado al CTLAM por parte de los cuarenta obispos latinoamericanos, reunidos en Baños, Ecuador, para tratar, entre otras cosas, estos problemas. Cfr. Declaración, C, II 5 d.

Anexo 2 - Roteiro de entrevista

1. Dados gerais do entrevistado: nome, idade, formação

2. Docência atual na PUCSP:

- disciplina(s) que leciona atualmente

3. Relato sobre a atual docência:

- o que faz

- como faz

- como avalia o aluno

- trabalha em equipe ou não

Respondidas estas questões, o professor será perguntado sobre os seguintes tópicos:

4. Docência no Básico:

- quando

- durante quanto tempo

- em que disciplina

5. Relato sobre a docência no Básico:

- o que aprendeu

- que dificuldades havia

- que marcas da experiência ficaram

6. Como avalia o fim do Básico:

- possíveis razões

- como se posiciona em relação a isso

7. Na sua opinião, o Básico deixou algum legado para você e/ou para a PUCSP? Se sim, qual/quais

8. Na sua opinião, deveria ser criado na PUCSP um novo Básico ou algo nos mesmos moldes? Por quê?

9. Na sua opinião, você acha que isso seria viável? Por quê?

Anexo 3 - Parecer consubstanciado do Comitê de Ética da PUCSP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O Ciclo Básico da PUCSP: um não-fracasso exemplar?

Pesquisador: Sergio Wajman

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 19881819.8.0000.5482

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.566.767

Apresentação do Projeto:

Trata-se de protocolo de pesquisa para elaboração de Tese de Doutorado no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação (PEPG em PED), vinculado à Faculdade de Educação (FE) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

Projeto de pesquisa de autoria de Sergio Wajman, sob a orientação do Prof. Dr. Sergio Vasconcelos de Luna.

A proposta visa "(...) Este estudo pretende investigar que legado o Ciclo Básico da PUCSP - experiência educacional que teve vida entre o início de 1971 e o final de 1987 na PUCSP – deixou para o futuro do ponto de vista de suas propostas e ações educativas. A vertente teórica que o norteia tem suas raízes firmadas nas perspectivas e propostas educacionais de Paulo Freire, das quais podemos destacar suas ideias a respeito das questões imbricadas na relação professor-aluno, no interior do contexto educacional. Quanto ao caminho metodológico a ser trilhado, duas serão as fontes de dados: o depoimento de professores do Ciclo Básico da PUCSP que atualmente mantêm atividade docente na PUCSP e documentos que façam menção ao Ciclo Básico da PUCSP e que tenham sido elaborados oficialmente por qualquer instância da PUCSP, publicados por jornais de circulação interna na PUCSP ou publicados em teses, dissertações, livros ou artigos."

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C
Bairro: Perdizes **CEP:** 05.015-001
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-mail:** cometica@pucsp.br



Continuação do Parecer: 3.566.767

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Identificar o legado deixado para o futuro pelo Ciclo Básico da PUCSP do ponto de vista de suas propostas e ações educativas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A avaliação dos RISCOS e BENEFÍCIOS apresentados pelo autor estão coerentes com a proposta apresentada. Os RISCOS são de fato baixíssimos e os BENEFÍCIOS indiretos adequados e consistentes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O trabalho encontra-se em boa fase de desenvolvimento; é bem estruturado e bem escrito; prenuncia resultados bastante contributivos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A lista de documentos obrigatórios necessários a análise e revisão ética de seu projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC/SP campus Monte Alegre (CEP-PUC/SP) é a seguinte:

1. Folha de Rosto - OK;
2. TCLE - OK;
3. Ofício de Apresentação - OK;
4. Projeto de Pesquisa - OK;
5. Autorização para realização da Pesquisa - OK;
6. Parecer de mérito acadêmico - OK;

Esta lista está disponível no site: www.pucsp.br/cometica/documentos-obrigatorios

Observação: aconselhamos que antes de qualquer procedimento de submissão na Plataforma Brasil, seja consultado o referido sitio, onde há vídeos tutoriais indicando o correto processo de submissão do projeto de pesquisa de acordo com as orientações do CEP-PUC/SP.

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C
Bairro: Perdizes **CEP:** 05.015-001
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-mail:** cometica@pucsp.br



Continuação do Parecer: 3.566.767

Recomendações:

Recomendamos que o desenvolvimento da pesquisa siga os fundamentos, metodologia, proposições, pressupostos em tela, do modo em que foram apresentados e avaliados por este Comitê de Ética em Pesquisa. Qualquer alteração deve ser imediatamente informada ao CEP-PUC/SP, indicando a parte do protocolo de pesquisa modificada, acompanhada das justificativas.

Também, a pesquisadora deverá observar e cumprir os itens relacionados abaixo, conforme indicado pela Res. 466/12:

- a) desenvolver o projeto conforme delineado;
- b) elaborar e apresentar o relatório final;
- c) apresentar dados solicitados pelo CEP, a qualquer momento;
- d) manter em arquivo, sob sua guarda, por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, os seus dados, em arquivo físico ou digital;
- e) encaminhar os resultados para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico participante do projeto;
- f) justificar, perante o CEP, interrupção do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências ou lista de inadequações, portanto, recomenda-se o encaminhamento da aprovação deste protocolo de pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Colegiado do Comitê de Ética em Pesquisa, campus Monte Alegre da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - CEP-PUC/SP, aprova integralmente o parecer oferecido pelo(a) relator(a).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1419131.pdf	25/08/2019 18:25:47		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	Projeto_de_pesquisa.pdf	25/08/2019 18:22:23	Sergio Wajman	Aceito

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C
Bairro: Perdizes **CEP:** 05.015-001
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-mail:** cometica@pucsp.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO PAULO -
PUC/SP



Continuação do Parecer: 3.566.767

Investigador	Projeto_de_pesquisa.pdf	25/08/2019 18:22:23	Sergio Wajman	Aceito
Outros	Parecer_de_merito_academico.pdf	24/08/2019 16:11:02	Sergio Wajman	Aceito
Outros	Oficio_de_apresentacao.docx	24/08/2019 16:09:24	Sergio Wajman	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido.docx	24/08/2019 15:29:13	Sergio Wajman	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	24/08/2019 10:48:50	Sergio Wajman	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO PAULO, 11 de Setembro de 2019

Assinado por:

**Antonio Carlos Alves dos Santos
(Coordenador(a))**

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C
Bairro: Perdizes **CEP:** 05.015-001
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-mail:** cometica@puccsp.br