

MARIA LUIZA MACEDO ABBUD

**FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES NA
"ESCOLA REFLEXIVA" DO CICLO BÁSICO
DA PUC / SP : SEUS PROTAGONISTAS
REVIVEM ESSA PRÁTICA**

MARÍLIA

2003



MARIA LUIZA MACEDO ABBUD

FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES
NA "ESCOLA REFLEXIVA" DO CICLO BÁSICO DA
PUC/SP: SEUS PROTAGONISTAS REVIVEM ESSA
PRÁTICA

Tese apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação,
UNESP – Campus de Marília, como
requisito parcial à obtenção do título
de Doutor.

Orientadora: Profª Drª Iria Brzezinski

1410001479



Marília
2003



MARIA LUIZA MACEDO ABBUD

FORMAÇÃO CONTINUA DE PROFESSORES NA "ESCOLA
REFLEXIVA" DO CICLO BÁSICO DA PUC/SP: SEUS
PROTAGONISTAS REVIVEM ESSA PRÁTICA

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Iria Brzezinski

Profª Drª Terezinha de Azeredo Rios

Profª Drª Elsa Garrido

Prof. Dr. Julio Romero Ferreira

Profª Drª Ana Maria Freire de Almeida

Marilia, 28 de abril de 2003

DEDICATÓRIA

A todos os professores que vêm construindo cotidianamente sua profissão, representados aqui por dois educadores exemplares, PAULO FREIRE e CASEMIRO DOS REIS FILHO.

Às novas gerações, nossos filhos e netos, para quem sempre desejamos o melhor.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

Meus agradecimentos muito especiais para os colaboradores desta pesquisa, os professores que representando aqui o coletivo estudado tornaram possível este trabalho.

Seus depoimentos foram belíssimos e eu espero, de coração, ter sido o mais fiel possível à riqueza da experiência que compartilhamos há anos atrás e que agora rememoramos juntos.

Alípio Dias Casali
Ana Maria Salles Mariano
Antonio Carlos Caruso Ronca
Cleide Martins Canhadas
Edna Maria Peters Kahhale
Eliane H. Gouveia
Erson M. de Oliveira
Josildeth Gomes Consorte
Maria Aparecida Junqueira
Madalena Guasco Peixoto
Marcos Tarciso Masetto
Maria Celeste Mira
Maria Célia Teixeira Azevedo de Abreu
Maria de Lourdes Bara Zanotto
Neide Barbosa Saisi
Nicola Centrone

Então, hoje, eu sinto que na Universidade, não quero citar nomes, mas aqui mesmo na Reitoria, e fora da Reitoria, nós temos inúmeras pessoas que trabalham ocupando posição de liderança na Universidade, fruto daquela experiência, que foi uma experiência coletiva. Acho que esta experiência marcou tanto nossas vidas que quando o Básico acabou, ele deixou um vazio na Universidade. (Antonio Carlos Ronca, 2001, p.2)

RESUMO

Foi objeto deste trabalho de pesquisa um projeto pedagógico para o ensino superior – as disciplinas comuns do Ciclo Básico de Ciências Humanas e Educação (CBCHE) da PUC/SP. No processo de implantação da Reforma Universitária de 1968, a PUC/SP que já vinha em processo de reforma interna, elaborou um projeto inovador tendo como foco central uma nova relação professor-aluno, elegendo cinco disciplinas, pautadas por cinco objetivos comuns, para fazer a iniciação dos alunos na universidade em todos os cursos da área. Sendo essa uma experiência diferenciada em termos de ensino superior, dois aspectos foram destacados: entender como se fez a articulação dos docentes em um projeto pedagógico de ensino superior e, em consequência, investigar os desdobramentos dessa experiência na vida profissional de seus professores, permitindo compreender a dimensão em salto de qualidade que isso toma em termos de formação profissional. No decorrer da primeira fase da pesquisa documental, tais objetivos gerais foram explicitados nos seguintes: a) reescrever a “fatia” da história do ensino superior brasileiro na visão dos seus protagonistas; b) compreender o que significou a participação nesse processo para a vida profissional futura de seus professores; c) reconhecer nessa experiência um espaço privilegiado para promover a formação continuada dos docentes. Para compreender melhor a dimensão vivencial do processo, a partir da pesquisa documental, o procedimento eleito para a coleta de dados – recuperação da memória dos seus protagonistas – foi feito na perspectiva da História Oral Temática. De acordo com a metodologia escolhida, foram colhidos 16 depoimentos de professores das cinco disciplinas comuns do CBCHE, pautados por duas questões gerais: i) Como os professores perceberam e relatam a experiência vivida no Básico e ii) Como avaliam a contribuição desse período no processo de sua construção como professor. Os dados obtidos, organizados em duas categorias, 1ª – Elaboração da Proposta e 2ª – Projeto, possibilitaram o atingimento dos objetivos do trabalho. Nesse sentido, foi possível reconstituir, a partir da percepção dos seus protagonistas e autores, a construção do projeto, identificando seu processo pedagógico, coletivo e inovador, explicitando o caráter de formação dos seus professores, a marca dessa experiência. Os dados obtidos permitiram caracterizar o CBCHE da PUC/SP como o que hoje é conceituado como escola reflexiva e espaço de formação contínua de professores reflexivos.

Palavras-chave: Projeto Pedagógico; Formação Contínua de Professores; Ciclo Básico-PUC/SP; Reforma Universitária; Ensino Superior.

ABSTRACT

The object of this research was the pedagogical project for higher education - the *Ciclo Básico de Ciências Humanas e Educação – CBCHE* - (Basic Level of Human Sciences and Education) of the Pontifical Catholic University in São Paulo (PUC/SP). In the process of implementation of the University Reform of 1968, the PUC/SP, which was already in course of a process of internal reform, elaborated an innovative project that had as a central focus a new professor-student relationship, electing five common disciplines, all of which are based on five common objectives, to initiate the students into the university, in all the courses of this area. Due to its being a differentiated experience in terms of higher education, two aspects were emphasized: to understand in which way the articulation of professors in a higher education pedagogical project was done, and in consequently, to investigate the outcome of this experience in the professional life of these professors, enabling us to understand the extent in quality increase this reaches in terms of professional formation due to the participation in a pedagogical project such as this. During the first phase of the documental research, the general objectives were expressed as the following: a) to rewrite the "slice" of the history of the Brazilian higher education in the viewpoint of its protagonists; b) to comprehend what the participation in this process meant to the future professional life of the professors; c) to recognize in this experience a singular space to promote the continuing formation of the professors. To better comprehend the dimension in life experience of the process, the procedure chosen for the collection of data – the recovery of the memory of its protagonists – was under the perspective of the Thematic Oral History. According to the chosen methodology, 16 statements of professors of the five disciplines of the CBCHE were collected, based on two general questions: i) How did the professors perceive and describe their experience in the *Ciclo Básico* and ii) how do they evaluate the contribution of this period to the process of their formation as professors. The data obtained, organized in two categories, 1st- Elaboration of the Proposal and 2nd- Project, made the achievement of the objectives proposed possible. In this aspect, it was possible to reconstitute, under the perception of its protagonists and authors, the construction of the project, identifying its pedagogical process, broad sensed and innovative, expliciting the character of formation of its professors, the mark of this experience. The data obtained permitted the characterization of the CBCHE of PUC/SP as what today is esteemed to be a reflexive school and a space for the continuing formation of reflexive professors.

Key-words: PEDAGOGICAL PROJECT; CONTINUING FORMATION OF PROFESSORS; *CICLO BÁSICO* – PUC/SP; UNIVERSITY REFORM; HIGHER EDUCATION

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: UMA PROTAGONISTA REVIVE A HISTÓRIA DA SUA FORMAÇÃO CONTÍNUA NO CICLO BÁSICO DA PUC/SP	12
1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS – INVESTIGANDO O CICLO BÁSICO DA PUC/SP POR MEIO DA HISTÓRIA ORAL	16
2. CONTANDO FATOS E FEITOS: HISTÓRIA E ANTECEDENTES DO PROJETO	38
2.1. Antecedentes Históricos da Implantação da Reforma Universitária na PUC/SP	38
2. 2. A Construção do Projeto.....	59
3. PROJETO: UM CAMINHO QUE SE FAZ AO CAMINHAR	75
3.1. Projeto Pedagógico	77
3.1.1. A dinâmica do projeto	95
4. FORMAÇÃO DO PROFESSOR MEDIANTE TRABALHO COLETIVO ...	109
O PROJETO DAS DISCIPLINAS COMUNS DO CICLO BÁSICO COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: ALGUMAS CONCLUSÕES	143
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	154
Anexo 1 – Entrevistas Realizadas	160
Anexo 2 – Documento entregue aos colaboradores	163
Anexo 3 – Carta de Cessão de Direitos.....	166
Anexo 4 – Ficha de Registro e Controle.....	167
Anexo 5 – Modelo de Ficha de controle de Entrevistas.....	168
Anexo 5 – CD com entrevistas transcritas e textualizadas	169

SIGLAS UTILIZADAS

ANDES – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
APROPUC – Associação de Professores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
ATP – Assessoria técnica de Planejamento – PUC/SP
BANESPA – Banco do Estado de São Paulo
CA – Centro Acadêmico
CAPES – Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CBCHE – Ciclo Básico de Ciências Humanas e Educação
CBPE – Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
CEDI – Centro de Documentação e Informação – PUC/SP
CELAM – Conselho Episcopal Latino-americano
CEPE – Conselho de Ensino e Pesquisa
CEV – Comunicação e Expressão Verbal
CLT – Consolidação das Leis do Trabalho
CNPq – Conselho Nacional de Pesquisa
COGEAE – Coordenação Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão
DCE – Diretório Central dos Estudantes
DOPS – Divisão de Ordem Pública e Social
EPB – Estudos de Problemas Brasileiros
EUA – Estados Unidos da América
FAAP – Faculdade Armando Álvares Penteado
FAPESP – Fundo de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FAUEL – Fundação de Apoio à Universidade Estadual de Londrina
FEI – Faculdade de Engenharia Industrial
FEA – Faculdade de Economia e Administração
GEPE – Ginásio Estadual Pluricurricular Experimental
IEE – Instituto de Estudos Especiais – PUC/SP
ILA – Instituto Latino Americano
JUC – Juventude Universitária Católica
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB – Movimento de Educação de Base
MEC/USAID – Ministério da Educação do Brasil / Agência Americana de Ajuda Internacional dos EUA
PET – Programa Especial de Treinamento – CNPq

PFTHC – Problemas Filosóficos e Teológicos do Homem Contemporâneo
PICD – Programa Institucional de Capacitação Docente
PT – Partido dos Trabalhadores
PUC/SP Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SESC – Serviço Social do Comercio
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
TUCA – Teatro da Universidade Católica de São Paulo
UNICAMP – Universidade de Campinas
UNIP – Universidade Integrada Paulista
USP – Universidade de São Paulo

INTRODUÇÃO

UMA PROTAGONISTA REVIVE A HISTÓRIA DA SUA FORMAÇÃO CONTÍNUA NAS DISCIPLINAS COMUNS DO CICLO BÁSICO DA PUC/SP

O objeto desta pesquisa foi o projeto educacional desenvolvido pelo conjunto das disciplinas comuns do Ciclo Básico de Ciências Humanas e Educação da PUC/SP no período 1971 a 1986.

Um conjunto de fatores predisps-me favoravelmente a sistematizar uma fatia (Veyne, 1998) da história da Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. O fato de essa instituição ter atualmente um papel de destaque entre as instituições de ensino e pesquisa nas áreas de Ciências Humanas e Educação foi a justificativa maior. Não se pode desconhecer que parte do pensamento progressista na educação brasileira está ligada à história da PUC/SP. Explicitar as condições de atuação profissional de professores e analisar em que medida essas condições propiciaram a gestação de uma parcela do pensamento educacional progressista brasileiro motivou a presente pesquisa.

Minha formação acadêmica e profissional que se deu nessa instituição também me motivou. Nela realizei meu curso de graduação em Pedagogia (1969 a 1972), fui monitora e exerci meus primeiros anos de magistério como professora universitária na disciplina Psicologia.

Tendo trabalhado em uma das disciplinas comuns do Ciclo Básico de Ciências Humanas e Educação da PUC/SP no período 1973 a 1977, tomei como ponto de partida a hipótese que essa instituição conseguiu iniciar um processo de implantação da reforma de 1968 de forma original e contrária a alguns elementos da ideologia tecno-burocrática presentes no discurso oficial da época, ainda que esse processo tenha sido tensionado por contradições e conflitos.

Cumprе ressaltar que um dos pontos de tensão, que perpassa todo o projeto, diz respeito à separação entre as Disciplinas Comuns e as Específicas por Curso do Ciclo Básico. Como será discutido em toda a pesquisa, o aspecto original da proposta implantada na PUC/SP diz respeito às Disciplinas Comuns, ficando as Específicas

afastadas desse movimento. O projeto educacional das Disciplinas Comuns adquiriu tal especificidade que este conjunto ficou conhecido como "Básico", referência que estarei utilizando durante o trabalho.

Tomar como objeto de pesquisa a experiência das disciplinas comuns do Básico, do qual fui professora, implica em um especial cuidado, uma vez que compartilhei muitas das experiências que agora analiso como pesquisadora, sendo inevitável a manifestação dessa condição no relato. Realmente, eu estava lá na PUC/SP com o professor Antonio Carlos Ronca, seu atual Reitor, e com alguns dos que colaboraram com este trabalho:

Nós não é um plural majestático, é porque estou te incluindo também nesse nós, é apenas porque você estava comigo naquele momento (Antonio Carlos Ronca, 2001, p.2).

O fato de não ter trabalhado com todos também não me exclui daquele coletivo. Assim, tomei a expressão "nós", do professor Ronca, como esclarecimento sobre a forma como este relato foi escrito. Em diferentes momentos usei a primeira pessoa do singular ou do plural e, neste último caso, estarei fazendo referência a um coletivo do qual faço parte.

A experiência daquele período levou-me a refletir sobre o significado do trabalho coletivo para a iniciação profissional de professores recém graduados. Marcado pelo processo ação-reflexão-ação, aquele trabalho inseria o professor nas discussões sobre o papel, finalidades e a tarefa da Universidade na realidade brasileira e seu significado histórico, definindo as necessidades que se impõem para a formação de profissionais de nível superior.

Estudar o processo de implantação da reforma universitária na PUC/SP tomando como objeto as disciplinas comuns do Ciclo Básico de Ciências Humanas e Educação responde a uma aspiração de buscar novos elementos que possam contribuir para enfrentar os desafios que o momento atual coloca, especialmente no que se refere à vida universitária.

O caráter propositivo e inovador do seu projeto pedagógico e o processo de formação contínua de professores que aquele trabalho possibilitou, numa manifestação de resistência aos aspectos tecnocráticos da proposta legal, foram características que

justificaram o interesse pelo seu estudo. Verificar se tais elementos aproximaram o Ciclo Básico da PUC/SP de uma escola reflexiva, aquela que "necessita ter uma visão compartilhada do caminho que quer percorrer e refletir sistemática e cooperativamente sobre as implicações e as conseqüências da concretização dessa visão" (ALARCÃO, 2001, p.26) possibilitando aos seus professores estar em processo permanente de formação, foi um alvo do trabalho.

A proposta do Ciclo Básico da PUC/SP na década de 1960 surge num contexto de discussão e crítica da universidade brasileira. Minha suposição inicial era que existia, embutida na proposta pedagógica, uma proposta de sociedade brasileira, uma concepção de mundo, de educação e de ser humano. Parecia existir um compromisso, ou até uma certa cumplicidade com o projeto maior. Verificar se estas idéias estavam presentes nas representações que os professores têm sobre esse processo também orientou o presente estudo.

O tema foi instigante pelo fato de que aquele momento, assim como o atual, estava impregnado de discussões e críticas, internas e externas, sobre a situação da universidade brasileira no que tange aos seus objetivos, procedimentos e interação com a sociedade. Apesar de não poder dizer que tais críticas sejam sempre verdadeiras, ou ainda, que esta situação seja nova, reiteradamente tem-se colocado como problema para os profissionais da área até nossos dias.

Do ponto de vista da História da Educação Superior no Brasil, a relevância deste trabalho diz respeito à recuperação dessa experiência, registrada em seus documentos e na memória de seus autores/protagonistas, no sentido de explicitar os elementos que nortearam a sua realização e as contradições que atravessaram seu processo.

Sendo um fato relativamente recente, a maior parte de seus protagonistas e autores continua atuando no ensino superior na própria PUC/SP, o que possibilitou que a metodologia utilizada para a pesquisa tomasse como objeto o depoimento desses profissionais. Centralizar a pesquisa em depoimentos pessoais foi importante no sentido de ampliar a compreensão do período através da recuperação da memória do cotidiano. Documentos foram consultados para o mapeamento inicial da proposta e para completar algumas informações. Consultas e contatos iniciais sugeriam a

viabilidade de realizá-la. O desenvolvimento do projeto de pesquisa confirmou a total disponibilidade dos professores em colaborar concedendo informações valiosas.

Um último e não menos importante fato justificou o interesse neste trabalho: a perspectiva de pesquisar em História da Educação utilizando a metodologia da História Oral, ampliando a compreensão desta abordagem metodológica e avaliando sua contribuição para estudos históricos da educação brasileira.

Tendo definido dois grandes objetivos, compreender como se deu a articulação dos professores em um projeto inovador e verificar se as experiências constituíram-se em um processo de formação contínua de seus protagonistas, apresentei a descrição da abordagem metodológica utilizada, bem como os procedimentos de coleta e análise dos dados no capítulo 1 - *Investigando o Ciclo Básico da PUC/SP por meio da História Oral*.

Os dados coletados em fontes documentais e depoimentos foram organizados em dois capítulos. No capítulo 2 – *Relatando fatos e feitos*, apresento a elaboração da proposta e faço um relato de como ela apareceu e foi construída, bem como se deu a escolha das disciplinas comuns e as atividades preparatórias para a implantação do Ciclo Básico em 1971.

O capítulo 3 – *O Caminho se faz ao caminhar* - contém a descrição e a análise do Projeto das disciplinas comuns em execução. Sua organização inovadora, tendo como elemento norteador o caráter pedagógico do projeto e, conseqüentemente, seu aspecto político foram explicitados no relato do seu processo de execução.

No Capítulo 4 – *Formação de professores mediante trabalho coletivo* – apresento a configuração da ação docente, cotidiana e conjunta, no contexto de um projeto pedagógico, que possibilitou-me perceber os aspectos dessa prática que contribuíram para a formação da identidade de professor dos docentes que dela participaram.

Concluo o relato da pesquisa no capítulo – *O projeto das Disciplinas Comuns do Ciclo Básico como espaço de formação contínua de professores*.

Capítulo 1

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS – INVESTIGANDO O CICLO BÁSICO DA PUC/SP POR MEIO DA HISTÓRIA ORAL

O objeto de pesquisa se constrói para o pesquisador a partir da fundamentação teórica em confronto com as experiências vividas, ou seja, aquilo por que passou iluminado por uma maneira de ver e procurar soluções. O processo de implantação da Reforma Universitária de 1968 na PUC/SP, no que diz respeito às Disciplinas Comuns do Ciclo Básico de Ciências Humanas e Educação (CBCHE) constituiu-se em objeto de pesquisa altamente desafiador, cujo enfrentamento indicou a necessidade de recuperar a dimensão vivencial dessa experiência no sentido de compreender, sistematizar e dar voz aos sujeitos que construíram aquele projeto.

A partir desta delimitação do objeto de pesquisa, a abordagem metodológica escolhida devia favorecer a compreensão de um momento da história de uma instituição educacional. O que aconteceu naquele momento da vida profissional dos professores e como aquele momento se desdobra, ou seja, que consequências os seus sujeitos percebem na sua vida profissional, só poderia ser estudado, na minha percepção, por meio de suas lembranças e representações.

A reconstrução histórica do projeto pedagógico do Básico do ponto de vista dos seus protagonistas, os professores, teve como eixo dois aspectos. Em primeiro lugar, entender como tinha sido possível articular tantos professores em torno de um projeto inovador, como se dava, concretamente, essa articulação, marcada pela sedução ou paixão presentes naquele trabalho. E, em consequência, investigar os desdobramentos dessa experiência na vida profissional de seus professores, permitindo compreender a dimensão de formação profissional contínua que pode existir na participação de um projeto pedagógico como o do Básico, conforme anteriormente mencionado.

Especificando os objetivos gerais do trabalho de pesquisa sobre o projeto pedagógico das Disciplinas Comuns do Ciclo Básico de Ciências Humanas e Educação

da PUC/SP nas décadas de 1970 e 1980, destacando a dimensão de trabalho coletivo que possibilitou um processo de formação continuada de seus professores, defini os seguintes objetivos:

1. reescrever a "fatia" da história do ensino superior brasileiro na visão dos seus protagonistas;
2. compreender o que significou a participação nesse processo para a vida profissional futura de seus professores;
3. reconhecer nessa experiência um espaço privilegiado para promover a formação continuada dos docentes.

Os objetivos explicitados para este trabalho caracterizam a busca da definição da identidade da PUC/SP no período de implantação do seu projeto pedagógico de reforma universitária, no contexto da reforma do ensino superior brasileiro em atendimento à Lei da Reforma Universitária 5.540/68. Compartilho com Magalhães (1999) o entendimento de que com a história de uma instituição educacional busca-se a definição de sua identidade cultural e educacional, mediante a releitura do seu itinerário histórico.

Nóvoa (1999) assinala que, no campo da História da Educação,

... a história deve assumir-se, cada vez mais, como uma epistemologia social, que interroga as relações saber-poder a partir do modo como foram relocalizadas num determinado espaço-tempo...; (e que) as novas correntes distinguem-se pela rejeição da idéia de 'história' como a devolução de um passado unitário e pela elaboração de 'histórias' que traduzem processos vários de construção social das coisas humanas, referenciando-se cada uma delas a um momento particular do passado e intenções de determinados grupos (p.14).

Considerando, ainda, as necessidades impostas pela complexidade da Educação enquanto objeto de conhecimento, que permite múltiplas e diversas abordagens, a História da Educação, uma das ciências da Educação, "constitui uma abordagem historiográfica dos fenômenos educativos, (re)construindo-os e representando-os discursivamente" (MAGALHÃES, 1999, p.68). Esse autor salienta que uma pesquisa histórica assume o caráter de originalidade e criatividade quando lança mão de fontes primárias inéditas ou faz releituras de fontes secundárias, num processo de reconceitualização, em que o conhecimento anterior é revisto, complementado, contestado, apresentado em novas visões.

Nesta pesquisa, no campo da História da Educação, busca-se com uma nova visão do objeto estudado – o Ciclo Básico, investigar a identidade cultural e educacional de uma instituição educacional, partindo do seguinte pressuposto:

A história de uma instituição educativa constrói-se a partir de uma investigação coerente e sob um grau de complexificação crescente, pelo que, à triangulação entre os históricos anteriores, à memória e ao arquivo se haverá de contrapor uma representação sintética, orgânica e funcional da instituição – o seu modelo pedagógico. São múltiplas as virtualidades deste esforço de síntese, desta construção orgânica, compreensiva e explicativa, que permite reavaliar toda a análise historiográfica anterior, incluindo o seu sentido hermenêutico, e preparar, de forma estruturada, a síntese final – a história da instituição educativa (MAGALHÃES, 1999, p.72).

Esse autor aponta três conjuntos de dados que devem ser objeto de pesquisa histórica de instituições educacionais, ou seja, históricos anteriores, arquivo e memória. Ainda de acordo com o autor, memória pode não se confinar à dimensão oral e arquivo pode não se restringir ao que está escrito mas, para efeito deste trabalho, considere memória a recuperação da memória individual dos professores envolvidos e arquivo o conjunto de documentos e textos produzidos internamente no projeto.

Para Magalhães (1999), a pesquisa documental aponta para dois conjuntos de documentos. Neste trabalho, o primeiro – históricos anteriores – é composto pelos livros, artigos em periódicos, dissertações e teses sobre o Básico da PUC/SP. O segundo – arquivos – refere-se ao conjunto de documentos internos da universidade tais como: regimento, programação, exposição de motivos, textos geradores de estudos e discussões.

Nos históricos anteriores, estão presentes tanto o delineamento geral da proposta como estudos e pesquisas sobre alguns pontos considerados inovadores; seus autores buscavam tornar mais claros o significado e a fundamentação teórica de práticas existentes, investigando-os na visão dos estudantes ou dos professores do Básico.

No arquivo, encontra-se o conjunto de documentos internos da Universidade que foram utilizados no cotidiano para regulamentar os procedimentos, fundamentar as discussões e fazer o registro dos encaminhamentos realizados.

A partir de 1975, o Básico da PUC/SP passa a ser tema de um conjunto de estudos e trabalhos de pesquisa. Neste conjunto, históricos anteriores, encontrei dois

livros, um capítulo de livro, uma separata da revista Veredas – PUC/SP e sete dissertações de Mestrado em Psicologia da Educação.

Castelo (1975) e Abreu (1975) tomam como objeto de pesquisa a percepção que alunos e professores tinham do desempenho do papel de professor no Básico. Tendo por objetivo fazer a caracterização explícita dessa percepção, os autores enfatizam a necessidade de ampliar a discussão sobre a questão a partir do confronto dos resultados dos dois trabalhos.

Partindo do pressuposto que o elemento fundamental da proposta do Básico é a interação professor-aluno, Masetto (1975) tem como objetivo explicitar o modelo teórico da Psicologia da Educação que fundamenta a prática pedagógica. Identifica como referenciais teóricos que inspiraram a proposta: Bruce e Weil, Paulo Freire (objetivo e concepção); condicionamento operante (organização das situações); Bloom (sistema de avaliação); Rogers (percepção e aceitação de si mesmo e do outro, relacionamento interpessoal, facilitação da aprendizagem). Caracteriza o projeto como centrado no aluno, em que o professor planeja cuidadosamente sua forma de intervenção buscando atingir as mudanças atitudinais e cognitivas almejadas. Sendo um modelo proposto a partir da realidade, não é puro, mas tem suportes e explicitação de suas proposições em vários modelos e em vários autores.

A opinião dos alunos sobre o Básico foi tema de duas dissertações de mestrado. A dissertação de mestrado de Ramos (1977) apresenta um levantamento da opinião do aluno sobre o Básico. A autora afirma que, apesar do Projeto aprovado pela Portaria PUC/SP nº9/71 prescrever objetivos comuns, formativos, para todo o 1º ano, existe uma diferença clara entre as matérias comuns e as profissionalizantes e, no que diz respeito ao Básico, os alunos têm como referência as matérias comuns.

Em outra dissertação de mestrado, Silva (1989) caracteriza mudanças centrais no Básico; quanto aos objetivos: deslocamento do foco na formação do aluno para preocupação com produção de conhecimento, quanto à metodologia: relação professor-aluno mais centrada na aprendizagem teórica do que num clima de cooperação mútua; quanto à avaliação: de observação/descrição de comportamentos para atribuição de notas.

Em 1979, Sonzogno, na sua dissertação de mestrado, discute as dificuldades do trabalho do professor no Básico tendo por objetivo realizar uma intervenção. Apresenta o resultado do levantamento sobre as dificuldades que os professores sentem em relação ao trabalho docente, com destaque para a não realização do trabalho integrado entre as equipes. As reações que apresentaram frente às propostas de intervenção para a solução dos problemas indicam que, apesar dos problemas, têm clareza quanto à proposta original do projeto.

Casali e Mariano (1982) apresentam, em um artigo, o resultado das discussões realizadas pelos professores do Básico sobre a sua manutenção ou não na PUC/SP; fazem o histórico do projeto, sua fundamentação legal, caracterizando sua forma de organização e os problemas que vem enfrentando. O trabalho expressa a intencionalidade de fazer uma revisão crítica do projeto com vistas à proposição das alterações pertinentes e necessárias para sua manutenção. Buscando resgatar as intencionalidades iniciais, apresenta depoimentos dos professores que compunham a comissão que elaborou a proposta inicial e que fazem a sua avaliação do desenvolvimento do projeto.

Questionando o caráter inovador do Ciclo Básico, Fleuri (1982) parte da análise das suas intencionalidades iniciais de inovação e analisa a forma como seus objetivos, processos pedagógicos e trabalho integrado vão sendo descaracterizados em função da não superação das contradições que emergiram no seu processo. Apresenta dados relativos ao aumento do número de alunos e professores e das mudanças resultantes dessa nova configuração. Concluindo, defende a idéia da necessidade de abrir a universidade para as classes populares como a forma de efetivar uma inovação verdadeira em termos de universidade brasileira.

Casemiro dos Reis Filho (1978) discutindo o Ciclo Básico como um modelo viável de reforma universitária, inicia o artigo com um histórico da universidade no Brasil, caracterizando sua função social no passado e no momento. Analisa o sentido de crise da universidade brasileira que leva às propostas de Reforma Universitária e ao Ciclo Básico. Discute as propostas e as intencionalidades do texto legal, as diferentes possibilidades que se colocam para o entendimento da proposta oficial de criação do Ciclo Básico e explicita a opção da PUC/SP por um modelo humanista. Na seqüência,

descreve o processo de implantação do Ciclo Básico de Ciências Humanas e Educação, com seus objetivos, metodologia, orientação geral das disciplinas, composição curricular, estrutura, organização e funcionamento. Informa sobre a preocupação em manter uma constante avaliação do projeto que foi expressa por pesquisas realizadas por seus professores nos programas de mestrado.

O professor, autor do artigo acima referido, foi uma das figuras centrais do projeto, sendo perceptível em seu texto o "espírito" que anima o projeto. Cabe salientar sua clareza e precisão quanto ao entendimento de universidade no Brasil e o papel da Universidade Católica, além de delimitar uma opção pedagógica clara, sem indicar adesão a "modismos".

Relatando a sua própria experiência como participante da equipe que elaborou a proposta do Básico, em *Universidade e compromisso social – a experiência da reforma da PUC de São Paulo* (1997), Nagamine contextualiza o processo, situando-o no âmbito da Reforma Universitária da década de 1960, nas suas relações com o movimento estudantil e com o processo de transformação da Igreja Católica no mesmo período. A maneira como essas forças se articularam e como produziram o projeto de Ciclo Básico para o Centro de Ciências Humanas e Educação da PUC/SP a partir das mudanças promovidas na Faculdade de São Bento desde 1960, é objeto da obra, construída com base na memória do seu autor e uma consistente fundamentação em dados de arquivo.

A história de uma instituição educacional é rica de detalhes que escapam às possibilidades dos estudos que têm por objeto seus aspectos estruturais e/ou teóricos, razão pela qual o estudo da reforma universitária na PUC/SP se iniciou com os documentos e se completou com o depoimento dos seus professores:

O cotidiano de uma instituição educativa fica representado por defeito, nos registros e fontes de informação, havendo mesmo dimensões desse cotidiano, cuja memória se apaga com a mudança dos atores e muitas outras que são regularmente destruídas (MAGALHÃES, 1999, p.69).

A partir desses pressupostos, iniciei o processo de investigação pela análise documental. Neste conjunto, como foi explicitado anteriormente, foram considerados os textos formalmente publicados e o conjunto de documentos internos que relatam diferentes momentos do Básico, como: documentos geradores de discussão em grupos

de trabalho de professores, apresentação das propostas de disciplinas com seus programas, regulamentações de procedimentos, sínteses de avaliações, entre outros.

Magalhães (1999) ressalta que a análise dos arquivos deve, em princípio, permitir o mapeamento das áreas de organização da instituição educacional, especialmente nos seus aspectos pedagógico/didático e administrativo/gerencial, explicitando como se dão as relações entre os sujeitos para, partindo deles, compreender a dinâmica da instituição. O estabelecimento das relações entre professores e estudantes como eixo do trabalho das instituições educacionais, deve ser o foco da atenção. Os históricos anteriores e o arquivo ofereceram um panorama geral contemplando as diretrizes básicas do processo que a instituição vivenciou, fornecendo um primeiro critério de investigação sobre a realidade a ser historiada.

A busca do significado político e simbólico que superasse a descrição da situação exigiu a explicitação da teia de relações que caracterizaram o momento da instituição educativa que está em estudo, exigência que atendi utilizando como recurso a memória, por meio da História Oral.

Considerando que "no plano histórico, não raro se apagam e desaparecem as marcas de realização efectiva dos principais atores, professores e alunos..." (MAGALHÃES, 1999, p.71), o caso do Básico da PUC/SP, cujo projeto pedagógico é definido por processos de interação, ouvir relatos de seus sujeitos, pela História Oral, permitiu a recuperação da sua dimensão vivencial. Essa dimensão vivencial, correspondendo ao aspecto sócio-cultural das instituições educacionais é uma abordagem acessível apenas quando inquirimos

a ação, os sentimentos e o sentido de participação dos atores. Se é necessário conhecer e caracterizar de forma aprofundada as atribuições e os papéis que cabem e se esperam de cada ator, não menos necessário é inferir sobre o grau de empenhamento e o sentido que nortearam sua ação. Este desafio hermenêutico, em que as ações e os destinos de vida dos atores dão corpo às realizações institucionais, é porventura a via fundamental para a construção da identidade histórica das instituições educativas (MAGALHÃES, 1999, p.71; grifo meu)

Entendendo que memória é o conjunto de informações presentes, escritas e não escritas, pela associação entre o arquivo e o depoimento como fonte de dados nos estudos sobre instituições educacionais, foi possível captar a complexidade daquele momento.

Quanto ao material publicado, considerando a época e a condição em que foi produzido, fiz uma análise procurando informações consideradas centrais para a caracterização da proposta do Básico como, por exemplo, sua origem, seu processo de implantação, fundamentação e justificativa, a organização do trabalho de professores e estudantes, a organização administrativa e pedagógica, seu projeto educacional. Nesta etapa da coleta de dados, focalizei a atenção nos elementos que caracterizaram o projeto pedagógico do Ciclo Básico. O conjunto de informações colhidas nas fontes documentais foi apresentado no segundo capítulo, cotejado com os depoimentos.

A recuperação da memória dos sujeitos participantes, elemento indispensável para completar a triangulação com o historial anterior e o arquivo, mostrou ser a História Oral o recurso central de coleta de dados neste trabalho. Estando ciente de que por memória pode-se entender, também, o conjunto de dados de arquivo, neste texto, baseada nos fundamentos de História Oral, estou denominando de memória o conjunto de dados, informações e representações resultantes do resgate da memória individual dos sujeitos históricos que vivenciaram a situação em estudo.

Enquanto recurso metodológico, a História Oral possibilitou "a interação entre o passado e o presente, fugindo do aspecto estático do documento escrito" (HAGUETTE, 1999, p.93), permitindo ainda que sejam consideradas as histórias e versões de parcelas da população que, por diferentes motivos, não tenham tido voz, ou "que tenham interpretações próprias, variadas e não oficiais, de acontecimentos que se manifestam na sociedade contemporânea" (MEIHY, 1996, p.9, grifo meu).

No caso desta pesquisa, os depoimentos permitiram alcançar dimensões que seriam inacessíveis apenas com os documentos escritos. Os entrevistados, sujeitos ativos do processo pedagógico em estudo, seguramente apresentaram 'interpretações próprias e variadas' sobre o Básico, possibilitando a recuperação histórica do processo numa nova perspectiva.

Concordando com Meihy (1996), a História Oral foi a melhor alternativa metodológica para a compreensão de uma dimensão inexplorada da história do Ciclo Básico, a do sujeitos que o vivenciaram. Contar o quê e como foi o Básico é até possível com os documentos publicados e os arquivos, mas a dimensão do cotidiano do

processo, sua vida concreta, os elementos subjetivos e afetivos presentes no momento da sua existência só pode ser atingida com a História Oral.

Consequentemente, História Oral não pode ser entendida como recurso para completar lacunas existentes no registro histórico da experiência do Ciclo Básico, uma vez que é

relevante também para facilitar o entendimento de aspectos subjetivos de casos que, normalmente, são filtrados por racionalismos, objetividades e neutralidades esfriadas pelas versões oficiais ou dificultadas pela lógica da documentação escrita que encerra um código diverso do oral (MEIHY, 1996, p.14-15).

Minha própria experiência como professora da PUC/SP, no período, revelou que a proposta apresentava muitos desafios e me colocava em situações novas que exigiam soluções originais.

A metodologia adotada neste estudo me envolve em um duplo papel: o de pesquisadora e de sujeito informante. Tal situação impõe limites e possibilidades. O fato de ser pesquisadora e também protagonista do Ciclo Básico da PUC/SP amplia as possibilidades de diálogo, condição essencial para o trabalho em História Oral. No entanto, me coloca em situação de alerta para poder interpretar os fatos e feitos com imparcialidade.

Concordando com Ghiraldelli (1999) que a História da Educação deve ser entendida como uma narrativa e não como uma argumentação teórica, possibilitando a diluição dos limites entre sujeito e objeto e permitindo um aprofundamento na compreensão do fenômeno estudado, o fato de ter sido protagonista do processo que agora é meu objeto de pesquisa facilitou a compreensão do processo e sua narrativa.

Acredito que as limitações referentes ao risco de desrespeitar as falas dos entrevistados e de atribuir significados previamente definidos, além de estarem presentes em quase todos os trabalhos da área de ciências humanas, podem ser superadas com o rigor próprio de qualquer abordagem metodológica, também presente na História Oral.

Em um contexto que enfatizava o rigor metodológico nos moldes das ciências exatas e naturais, a abordagem metodológica História Oral foi colocada sob suspeita de baixa fidedignidade, quando passa a ser usada como metodologia da pesquisa, no Século XX.

A partir da metade desse século tal quadro começa a ser revertido até pelo relativo fortalecimento das especificidades metodológicas das ciências humanas. Atualmente, vários são os projetos, inclusive institucionais, baseados em História Oral. Ainda assim, vejo a necessidade de esclarecer alguns pressupostos.

Para conceituar História Oral, tomo a definição de Meihy (1996, p.14):

História Oral é um conjunto de procedimentos que se iniciam com a elaboração de um projeto e continuam com a definição de um grupo de pessoas (ou colônia) a serem entrevistadas, com o planejamento da condução das gravações, com a transcrição, com a conferência do depoimento, com a autorização para o uso, arquivamento e, sempre que possível, com a publicação dos resultados que deve, em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou as entrevistas.

Neste conceito estão presentes o cuidado metodológico e a definição dos procedimentos. Quando o autor diz que um trabalho de História Oral inicia com um projeto, está explicitando a necessidade de definir metodologia e procedimentos. Entre os procedimentos prévios indispensáveis está a definição do tema, do grupo que será entrevistado e do período-foco da pesquisa.

A entrevista pode ser utilizada em várias áreas do conhecimento com diferentes objetivos; como recurso metodológico, pode apresentar diferentes formas de estruturação em função dos objetivos e hipótese do trabalho mas, ao trabalhar com a recuperação da memória das pessoas sobre acontecimentos vividos, a entrevista em História Oral adquire uma especificidade de objetivos e procedimentos. Geralmente não estruturada, a entrevista nesta abordagem metodológica apóia-se nos temas centrais, podendo prever algumas perguntas iniciais (LAVILLE E DIONNE, 1999).

Sendo uma situação de diálogo entre pesquisador e o entrevistado, seu objetivo geral é compreender um acontecimento na sua dimensão vivencial, dimensão a respeito da qual os relatos oferecem testemunhos. Segundo Voldman (1998, p.256)

Na palavra 'testemunho' encontramos a noção de prova e verdades. No sentido corrente do termo, o testemunho serve para provar um fato ou uma asserção e para estabelecer uma verdade. Serve para provar, não é a prova. [...] o testemunho oral como um depoimento, solicitado por profissionais da história, historiadores ou arquivistas, visando a prestar contas, a uma posteridade mediada pela técnica histórica, da ação da testemunha, tomando-se a palavra 'ação' num sentido muito amplo que engloba o fato, o acontecimento, o sentimento e a opinião, o comentário e a lembrança do passado.

A autora entende testemunho por "todo discurso que se anuncia como tal e se submete ao julgamento da história" (VOLDMAN, 1998, p.256). A questão da verdade não está em jogo, uma vez que sendo o elemento em que se apóia a escrita da história, está sujeito a verificações. O acordo firmado entre o historiador e a testemunha é que confere ao discurso da última o *status* de testemunho.

Em última instância, o pesquisador/historiador é o responsável pela escolha das testemunhas, forma de coleta e, de certa forma, pelos dados coletados. Para Voldman (1998, p.256) devemos "portanto encarar esse recurso como a tentativa lógica de invenção da fonte que conduz o historiador aos documentos mais adequados à sua pesquisa". O trabalho do pesquisador é que confere o caráter de indicio aos testemunhos colhidos.

Dependendo do objeto de pesquisa, a História Oral pode ser classificada em História Oral de vida – quando está em estudo o percurso de vida de uma pessoa, História Oral temática – quando as entrevistas focalizam uma situação em que os sujeitos estiveram envolvidos e sobre a qual têm informações, Tradição Oral – quando a pesquisa procura recolher informações que, sendo advindas de um passado longínquo, permanecem transmitidas oralmente, de geração a geração.

A História Oral Temática foi a metodologia aqui utilizada para investigar o processo de construção do projeto de Ciclo Básico na PUC/SP, avaliando sua contribuição para a formação de seus professores.

Partindo do pressuposto de que no projeto existiu uma dimensão de formação de professores, marcada pelo trabalho coletivo, uma identidade de grupo configurada a partir dessa experiência comum, a presente pesquisa, ao envolver no processo seus protagonistas evocando o passado, instigou uma reafirmação das identidades do grupo e das pessoas. Esse fenômeno encontra explicações em Neves (2000, p.109):

Considerando-se a evocação do passado como substrato da memória, pode-se deduzir que, em sua relação com a História, a memória constitui-se como forma de preservação e retenção do tempo, salvando-se do esquecimento e da perda. Portanto, história e memória, por meio de uma inter-relação dinâmica, são suportes das identidades individuais e coletivas.

Uma vez que a entrevista promove a preservação da memória e a "atualização" ou retomada da identidade dos entrevistados, individualmente ou em

grupo, deve ser assegurado o acordo em relação ao uso do produto (depoimento ou relato), pautado pelo respeito e pela ética cuja base está na relação entrevistador-entrevistado. (MEIHY, 1996).

A moderna História Oral se baseia numa relação de parceria em que:

O entrevistador, por um lado, deixa de ser aquele que olha para o entrevistado contemplando-o como mero objeto de pesquisa, por outro ângulo, ele próprio deixa de ser um observador da experiência alheia e se compromete com o trabalho de maneira mais sensível e compartilhada (MEIHY, 1996, p.28).

Assim, o entrevistado, nesta perspectiva, entendido como *colaborador*, é aquele que, ao fazer seu relato, compromete-se com a publicação da entrevista, ou parte dela. Para tanto, deve participar da revisão do texto e autorizar a sua publicação.

O uso da palavra *colaborador* para designar as pessoas entrevistadas expressa uma intencionalidade da História Oral muito pertinente a este trabalho. O sentido de parceria na reconstrução da história do Ciclo Básico esteve presente em todo o processo de entrevistas porque parceria e compromisso são categorias básicas daquela proposta educacional. São todos professores que compartilharam um momento da vida profissional e sua leitura do processo é fundamental nesta pesquisa.

É importante distinguir *colaborador* e *autor*. Em que pese toda a importância do *colaborador* no projeto, é muito claro que o pesquisador é o *autor*, aquele que conduz e que é responsável pela organização e apresentação pública dos resultados, sendo, em última instância, o responsável pela história apresentada.

Um aspecto da História Oral que destaco é a definição do *eu narrador*. Os fatos são relatados para o pesquisador por um ou mais sujeitos que os viveram ou presenciaram. Como narrador, o entrevistado/colaborador é (ou foi) o sujeito da ação narrada. Mas, o pesquisador, a partir da autorização do entrevistado/colaborador, após sistematizar as informações obtidas, torna-se o sujeito que narra o momento ou episódio histórico. Merece destaque também que a História Oral, neste sentido, favorece a duplicidade de autoria, como explica Meihy (1996, p.31): "sendo que a moderna História Oral é sempre apresentada na primeira pessoa do singular, ela expressa uma aparente duplicação de identidade". Sendo assim, na apresentação do texto final, quanto mais o autor se anular em favor das falas dos entrevistados, quanto

mais assumir em um discurso único a fala de seus colaboradores que relatam a história, melhor será o resultado do seu trabalho.

O relato obtido através das entrevistas para essa metodologia é a matéria prima a ser trabalhada, o que a diferencia fundamentalmente de outras metodologias que empregam entrevistas como recurso. Expressar tanto quanto possível a verdade dos sujeitos que viveram o momento histórico em estudo é responsabilidade do pesquisador.

Esta pesquisa tem como universo "potencial" todos os professores que trabalharam no Ciclo Básico entre os anos de 1972 e 1986, período de sua duração. Na perspectiva da História Oral, esse universo é entendido como *colônia*, ou seja, todos os sujeitos que têm relação com o momento histórico pesquisado podem prestar informações. Fundamentada nesse indicador, não defini inicialmente o número de entrevistas, porém tinha certeza de que, não sendo possível entrevistar a todos, poderia fazer um recorte a partir de critérios. A esse conjunto selecionado Meihy (1996) denomina *rede*. O ponto de partida para a *formação da rede* é denominado *ponto zero*. O *colaborador ponto zero* é escolhido com base no grau de relevância ou da estreita relação que tenha com o objeto da pesquisa.

Para este estudo, o professor Casemiro dos Reis Filho, um dos idealizadores da proposta, tinha sido, inicialmente, considerado o colaborador *ponto zero*. Ao planejar as entrevistas, fui colhida de surpresa pelo seu falecimento no início de 2001. Diante disso, voltei à consulta de documentos, a qual indicou que os professores Alípio Marcio Dias Casali e Ana Maria Salles Mariano poderiam ser tomados como colaboradores *ponto zero*.

Foram esses professores que redigiram um amplo documento sobre o histórico e as perspectivas do Básico no momento de discussão sobre sua permanência ou não na PUC/SP. Tal fato qualificou-os como iniciadores da *rede*.

Durante o período em que estive na PUC/SP consultando os arquivos e agendando as primeiras entrevistas, muitos contatos foram feitos e muitos professores colocaram-se à disposição para colaborar. Dadas as limitações de um projeto de tese, não deveria ultrapassar o número de 15 *colaboradores*. Agrupei-os por disciplinas e acabei encerrando o processo com 16 entrevistas, relacionadas no Anexo 1.

A entrevista propriamente dita, ponto central da coleta de dados num projeto de História Oral, como mencionado, realizou-se após um entendimento entre o pesquisador e cada *colaborador*. Os *colaboradores* foram informados com antecedência sobre o objetivo e a duração do depoimento a ser prestado, que seria gravado, transcrito e enviado para revisão. Foi explicitada a forma de utilização das informações, para o que foi solicitado o consentimento dos entrevistados.

Cada *colaborador* recebeu resumo, apresentado no Anexo 2, contendo o tema da pesquisa, seus objetivos, procedimentos e as duas perguntas que seriam centrais no seu depoimento:

1. Como percebeu a experiência vivida no Básico?
2. Como avalia a contribuição deste período na sua maneira de ser professor?

A duração das entrevistas pode ser muito variável, segundo Meihy (1996). No caso de História Oral temática, é prudente que cada sessão de entrevista não ultrapasse duas horas, tempo suficiente para a coleta das informações necessárias. Neste caso, as entrevistas variaram de 30 minutos, no caso do professor Ronca, Reitor da PUC/SP e com pequena disponibilidade de agenda, a dois períodos de três horas, no caso do professor do professor Casali.

As entrevistas foram gravadas em fitas cassete, numeradas e datadas para depois serem transcritas na ordem de sua realização. Feita a transcrição, os textos foram encaminhados aos colaboradores para conferência.

Quero fazer um destaque para a situação de transcrição das fitas. Considerada como um dos pontos mais difíceis na metodologia, pelo tempo necessário e dificuldade do processo, mostrou-se momento muito rico, neste caso. Em primeiro lugar, o trabalho foi facilitado pela utilização de um programa para computador que permite ditar no lugar de digitar o texto. Em segundo lugar, descobri que o processo da transcrição foi uma segunda situação de diálogo com os colaboradores, muito mais viva e significativa do que a leitura dos textos transcritos. Nesse momento, entendi realmente que as pausas, entonações, reticências, risos, silêncios fazem parte do discurso tanto quanto as palavras.

Meihy (1996) chama a atenção para a necessidade de manter uma certa constância no trabalho de realização das entrevistas e transcrição das fitas, uma vez

que a distância muito grande entre elas pode dificultar a tarefa pelo acúmulo de fitas para transcrever. No caso desta pesquisa, consegui manter um razoável equilíbrio entre as entrevistas e as transcrições.

Em relação ao trabalho de transcrição, há posições diferentes entre os autores; no entanto, parece de bom senso a posição de Meihy (1996) ao afirmar que o texto escrito tem um código diferente do oral, o que faz com que a transcrição deva ser fiel ao que foi relatado apesar de poder suportar um trabalho de elaboração que a tome mais clara.

No primeiro momento, o de enviar o texto para que os *colaboradores* conferissem, considerei pertinente apresentar uma transcrição quase literal. Não era ainda o texto final e seria conferido pelo entrevistado, assim resolvi fazer acertos mínimos para possibilitar maior clareza do texto escrito, deixando o contexto com muitas características de texto oral. Não foi um bom procedimento, muitos colaboradores manifestaram surpresa e desagrado com o texto, esquecendo que era um texto falado e, nesse sentido, ainda seria editado. Para publicação como anexo do texto final, as entrevistas foram textualizadas e editadas.

Conferido o texto (e o depoimento), procedi ao pedido de autorização do seu uso como documento, para o que o entrevistado assinou um termo de cessão de direitos. Meihy apresenta vários exemplos de carta de cessão de direitos; o que foi utilizado está no Anexo 3.

O *diário de campo* foi o instrumento de registro de desenvolvimento do processo, das tarefas realizadas, das condições de sua realização, bem como das impressões e reflexões. Esse material foi de grande valia na elaboração do texto final, o *diário de campo* foi o espaço em que registrei o contexto da fala de cada entrevista, aqueles elementos que o gravador não registra, suas alterações, nuances, ênfases, expressões, etc, como bem esclarece Louro (1990).

No processo de transcrição das fitas, o *diário de campo* foi importante no sentido de esclarecer as informações registradas. As observações pessoais a respeito de questões e problemas suscitados pelos colaboradores indicaram os pontos a serem melhor investigados e as necessidades quanto ao referencial teórico, especialmente nas questões relativas à formação de professores no projeto.

Enquanto proposta metodológica, na História Oral usei perguntas gerais para, a partir das respostas dos sujeitos, elaborar as categorias que poderiam explicar os fatos relatados. Assim, não há uma hipótese a ser verificada e sim questões cujas soluções vão permitir desenhar uma situação. Neste trabalho, as duas questões gerais que nortearam as entrevistas dizem respeito a como os professores perceberam e relatam a experiência vivida no Básico e como avaliam a contribuição desse período no processo de sua construção como professor, como já foi anteriormente referido.

Entre as idéias-chave que tomei como eixos para o diálogo com os *colaboradores* estão: responsabilidade/compromisso social, interações humanas, processo, planejamento conjunto, atuação do professor em aula, formação continuada, trabalho coletivo, projeto pedagógico/acadêmico de Universidade.

O texto final, um retrato do processo do Básico e dos seus resultados em termos da vida profissional dos seus professores, associou transcrição e transcrição das entrevistas realizadas, complementadas com informações documentais. Ou seja, como autora do texto, em algumas passagens, assumi suas falas para recontar o que foi o projeto das Disciplinas Comuns do Básico e como influenciou na vida profissional dos seus professores. Este ponto mereceu especial cuidado uma vez que, além de autora do trabalho, sou também protagonista dessa história.

De acordo com as normas da ABNT, as citações de fontes bibliográficas longas (mais de três linhas) devem ser feitas em bloco, espaço simples, com recuo de quatro centímetros da margem esquerda, letra dois pontos menor que a do texto. Para diferenciar citações bibliográficas de citações de depoimentos, optei por fazer a transcrição dos excertos de depoimentos com outro tipo de letra (Courier new).

A fonte principal de dados foi o relato dos colaboradores e a sua transcrição e textualização obedeceu as recomendações da literatura a respeito do processo, em atendimento à metodologia da História Oral. Na transcrição das fitas, procurei me manter fiel ao texto oral, resguardadas as modificações decorrentes da passagem da linguagem oral para a textual. As entrevistas, na íntegra, foram gravadas em um CD que constitui o Anexo 6 do presente trabalho.

Considerando os dados coletados, documentos e entrevistas, e os objetivos da pesquisa, compreender o processo de elaboração e implantação da proposta

verificando se o desenvolvimento de um trabalho coletivo na construção do projeto havia resultado em um processo de formação contínua de professores, foi imperativo encontrar uma forma de organização dos dados que contemplasse tal complexidade.

Expressar com clareza a complexidade desse processo não é tarefa fácil, razão pela qual essa organização dos dados passou por diversas fases.

Considerando que o texto final deveria ser centralizado nos depoimentos, sendo a documentação complementar e/ou ratificadora das falas dos entrevistados, quando estava com as entrevistas transcritas e textualizadas e cinco dos dezesseis colaboradores haviam devolvido o texto conferido, optei por fazer a releitura dos relatos. Essa leitura, chamada de "leitura de imersão", teve por objetivo atualizar as informações presentes desde a fase de transcrição e textualização. Após a leitura de imersão, iniciei a organização do conteúdo dos relatos.

Essa fase, a primeira da análise de conteúdos (LAVILLE e DIONNE, 1999, p.215), é aquela em que os dados brutos, resultantes das entrevistas transcritas, são reorganizados no processo de reestruturação dos conteúdos, momento em que "o pesquisador elabora sua percepção do fenômeno e se deixa guiar pelas especificidades do material selecionado".

O material coletado na pesquisa permitiu a definição de quatro idéias básicas, "a priori", como roteiro de organização dos relatos sobre a história do Ciclo Básico:

1. origens da proposta;
2. preparativos do projeto;
3. contratação de professores e normas de trabalho docente;
4. trabalho pedagógico.

Tais idéias básicas correspondem ao que Laville e Dionne (1999, p.217) chamam de unidades de sentido, resultado do "recorte do conteúdo em temas, isto é, em fragmentos que correspondem cada uma a uma idéia particular". Essa organização foi de grande auxílio na sistematização das entrevistas, ainda que tenha percebido, concordando com os autores, que os temas apresentam como dificuldade o fato de nem sempre estarem delimitados com clareza e freqüentemente se interpenetrarem.

A primeira organização, em que o recorte dos conteúdos teve por critério sua significação em relação ao conjunto do material coletado e às intenções da pesquisa, resultou nas unidades temáticas citadas. As entrevistas foram interpretadas e sistematizadas conforme a identificação das unidades temáticas que serviram de base para a análise posterior. A interpretação dos cinco primeiros depoimentos ampliou e explicitou os conteúdos pertinentes a cada uma delas, resultando em maior clareza quanto ao seu conteúdo.

Assim, cheguei à seguinte organização do conteúdo dos relatos:

1. Origens – refere-se ao porquê e como foi elaborada aquela proposta de Primeiro Ciclo para a PUC/SP, recuperando a memória da história da PUC/SP no contexto da Reforma Universitária Brasileira, 1968, lei 5.540/68.

- a. reforma universitária e movimento estudantil
- b. contexto da PUC/SP
- c. protagonistas na elaboração do projeto

2. Preparativos – trata da apresentação do processo de construção do projeto, definição dos procedimentos pedagógicos, objetivos, a escolha das disciplinas comuns, seu significado e as formas de organização do trabalho educativo.

3. Contratação de professores – identificação de critérios para seleção e contratação dos novos professores, regime de trabalho, atribuição de atividades, exigências e expectativas em relação ao trabalho dos professores.

- a. monitoria
- b. recepção e acompanhamento de professores novos
- c. acompanhamento das atividades docentes
- d. normas de ação dos professores
- e. comportamentos esperados e atitudes desejadas
- f. interação aluno – professor.

4. Trabalho pedagógico – nesta unidade foram reconstituídos os processos de organização e desenvolvimento do trabalho acadêmico cotidiano.

- a. projeto
- b. integração interdisciplinar

- c. planejamento interno
- d. planejamento das intequipes
- e. processo de avaliação

O conjunto das 16 entrevistas foi analisado sob esse critério de organização dos conteúdos. Para tal classificação, adotei como procedimento a identificação nas falas dos entrevistados de acordo com as unidades temáticas apresentadas acima.

A análise desse material e a orientação recebida indicaram a pertinência de definir, finalmente, categorias para a organização do material. Para tanto, utilizei a conceituação de categoria analítica apresentada por Laville e Dionne (1999, p.219) em que as unidades temáticas são agrupadas por parentesco de sentido. Tais categorias aproximam-se do que os autores chamam de modelo aberto no qual "as categorias não são fixas no início, mas tomam forma no curso da própria análise".

Não é demais repetir que tal procedimento foi compatível com a perspectiva de trabalho da História Oral, em que os dados coletados nas entrevistas com os professores, entendidos como colaboradores da pesquisa, foram o eixo para a reconstrução do fenômeno estudado.

Para que se constituam em um instrumento adequado para análise, as categorias, segundo Laville e Dionne (1999) devem ser pertinentes, exaustivas, não numerosas, precisas, mutuamente exclusivas.

Em vista dessa reorganização, elaborei inicialmente quatro categorias a partir dos dados coletados: Elaboração da Proposta, Projeto Pedagógico, Trabalho Coletivo e Preparação de Professores. Analisando-as do ponto de vista das qualidades desejáveis para categorias analíticas, pude perceber que não atendiam a todos os requisitos necessários, uma vez que Projeto Pedagógico, Trabalho Coletivo e Preparação de Professores constituíam uma totalidade. Cada um dos elementos remetia para os outros, não atendendo às condições de serem precisas e mutuamente exclusivas.

A partir dessa constatação percebi que Projeto Pedagógico, Trabalho Coletivo e Preparação de Professores constituíam-se em uma única categoria com várias dimensões. Inspirou-me o conceito de dimensão usado por Alarcão (1991, p.69) para analisar a formação de professores. Diz a autora: "cada uma das dimensões tem a

ver com todas as outras e só adquire o seu sentido pleno no todo que as integra". Minha percepção, então, foi que só era possível entender o projeto pedagógico das Disciplinas Comuns do Básico se considerasse o trabalho coletivo nele realizado que resultou na formação de seus professores, assim como só foi possível entender a especificidade do trabalho coletivo no contexto de desenvolvimento do projeto no qual os professores aprenderam a ser professores. Em outras palavras, a formação dos professores só aconteceu porque o projeto foi desenvolvido coletivamente.

Em consequência, trabalhei com duas categorias - Elaboração da Proposta e Projeto. A análise dessas categorias segundo os critérios propostos por Laville e Dionne (1999) comprovou:

1. que se mostraram pertinentes, isto é, essas categorias abrangem os conteúdos analisados, possibilitando o alcance dos objetivos da pesquisa;
2. que eram exaustivas porque englobavam a quase totalidade dos dados;
3. não numerosas uma vez que foram configuradas duas categorias analíticas, absolutamente relevantes do ponto de vista dos objetivos e que permitiriam trabalhar adequadamente com os dados;
4. precisas, claramente definidas, sem deixar margem de dúvidas quanto ao conteúdo a ser enquadrado em cada uma e,
5. serem mutuamente exclusivas, uma vez que seus conteúdos não se confundem.

Assim, entendi a categoria Projeto composta de três dimensões: Projeto Pedagógico, Trabalho Coletivo e Formação de Professor, que permitem caracterizar, de acordo com os objetivos do trabalho, o que significou para seus professores participar dessa experiência, reconhecendo-a como espaço privilegiado para promover a formação profissional contínua dos docentes.

Com essa delimitação, o Projeto Pedagógico é o pano de fundo a partir do qual e no qual será analisada a Formação do Professor mediante Trabalho Coletivo.

Em Projeto Pedagógico, discuti a evolução histórica do seu desenvolvimento que permite entender a concepção de Ciclo Básico, no que diz respeito às disciplinas comuns, que se organiza na estrutura do Ensino Superior como uma atividade educativa que se pauta por objetivos comuns e um conjunto de disciplinas e práticas pedagógicas diferenciadas das práticas tradicionais. Para que o projeto se realizasse, o

trabalho pedagógico foi desenvolvido coletivamente nas atividades de planejamento conjunto nas equipes disciplinares, avaliação permanente e conjunta de alunos, professores e atividades, trabalho integrado entre as disciplinas pautado por objetivos comuns. Tal condição de trabalho, inovadora em termos de magistério no ensino superior, propiciou a formação contínua de seus professores.

Assim, para o desenvolvimento deste estudo, em primeiro lugar, foi realizada a pesquisa documental. A documentação, o arquivo e o referencial teórico construído orientaram a realização das entrevistas. O processo de desenvolvimento da pesquisa foi registrado no "diário de campo". A apresentação do projeto e sua discussão teórica têm como base os depoimentos, acrescidos dos dados documentais quando necessário.

A reconstrução da história da PUC/SP como instituição, do processo de construção do projeto de reforma e da sua implantação, mostrou a dimensão ampliada que a História Oral possibilita para a compreensão histórica. Ao pautar o trabalho nos relatos de seus sujeitos, autores e protagonistas, percebi dimensões do processo inacessíveis pela pesquisa documental – a dimensão vivencial, aquela que permite a compreensão do caráter formativo que o projeto teve para professores e estudantes.

A abordagem metodológica e os procedimentos adotados, realização das entrevistas, sua transcrição e conferência, categorização e a seleção de critérios de sistematização e análise dos dados, integram a metodologia do trabalho, cuja descrição consta deste capítulo, **Investigando o Ciclo Básico da PUC/SP por Meio da História Oral**.

No capítulo seguinte, **Relatando fatos e feitos**, trabalhei com a primeira categoria Elaboração da Proposta, relatando o surgimento e a construção da proposta do Básico na PUC/SP, o critério de escolha das disciplinas comuns e as atividades preparatórias para a implantação do Ciclo Básico em 1971.

No capítulo 3 – **O Caminho se Faz ao Caminhar**, analiso a categoria Projeto nos seus aspectos pedagógico, inovador e político. A apresentação da sua dinâmica permitiu uma aproximação da prática cotidiana de seus professores.

No capítulo 4 – **Formação de professores mediante trabalho coletivo**, discuto a configuração do trabalho coletivo no contexto de um projeto pedagógico,

identificando as práticas docentes que foram formadoras, cotidiana e coletivamente, da sua identidade de professor.

Os dados foram apresentados tomando como referencial teórico os estudos e pesquisas sobre Escola Reflexiva, Formação Contínua de Professores e Profissionalização Docente.

Para concluir, discuto **Disciplinas Comuns do Ciclo Básico como espaço de formação contínua de professores** sintetizando as informações sobre o Básico da PUC/SP e avaliando o atingimento dos objetivos propostos por meio do resgate do referencial teórico que situa a formação contínua de professores no contexto de um projeto pedagógico.



Capítulo 2

CONTANDO FATOS E FEITOS: HISTÓRIA E ANTECEDENTES DO PROJETO

Então, do ponto de vista pessoal, acho que foi, profissionalmente, a minha grande escola, a qual devo até hoje, não é? Devo, devendo-me por que ela teve essa particularidade, foi uma escola de cuja construção participei, então aprendi não apenas aquilo que já estava construído, mas aprendi, também, ajudando a construir, fui um dos que estavam construindo também. O envolver as pessoas no processo de construção era uma das características daquela escola, enquanto escola de formação de professores. (Alípio Casali, 2001, p.3)

2.1. Antecedentes Históricos da Implantação da Reforma Universitária na PUC/SP

Diferentemente de outras universidades, no caso da PUC/SP, associam-se alguns fatores importantes que serão definidores dos rumos tomados pelo início da proposta de reforma, com a implantação do Ciclo Básico de Ciências Humanas e Educação (CBCHE): o processo de reformulação interna da PUC/SP, a partir de 1960, os movimentos estudantis e a discussão interna da Igreja Católica desencadeada pelo Papa João XXIII mediante proposições do Concílio Vaticano II (1962 a 1965).

A Universidade Católica de São Paulo, cujo projeto inicial está ligado tanto a razões de recuperação da chamada tradição católica quanto à formação das elites do país sob a orientação católica, é criada em 1946, com origem na recém autorizada Faculdade Paulista de Direito. O projeto dessa Faculdade foi resultado do trabalho de uma comissão nomeada pelo Arcebispo de São Paulo, D. Carlos Carmelo de Vasconcelos Motta, para ser a base da futura Universidade Católica de São Paulo.

Essa base da futura PUC/SP foi incorporada às faculdades católicas já existentes: São Bento¹ e Sedes Sapientiae². A esse conjunto é, ainda, agregada a Faculdade de Engenharia Industrial³, constituindo-se então a Universidade Católica de São Paulo. Em 1947, o Papa Pio XI concede-lhe o título de Pontifícia e nomeia o Cardeal de São Paulo, D. Carlos Carmelo de Vasconcelos Motta, seu Grão-Chanceler.

Ao fazer uma incursão histórica sobre os antecedentes da PUC/SP, descobri que a Universidade Católica Brasileira foi criada provisoriamente como "Associação de Faculdades Católicas", em 1941, sob a coordenação jesuítica do padre Leonel Franca, com a participação de Alceu Amoroso Lima. A Associação reunia a Faculdade de Filosofia de São Bento e o Instituto Sedes Sapientiae, ambos de São Paulo, também o Instituto Católico de Estudos Superiores e a Faculdade de Pedagogia, Ciências e Letras Santa Úrsula, do Rio de Janeiro. Em 1945, por decreto lei, foi reconhecido o direito de criação da Universidade Católica Brasileira pela agregação das Faculdades Católicas, com o objetivo de atender todo o Brasil no que diz respeito à educação universitária católica, sendo responsável pela formação intelectual da classe dirigente pautada nos princípios originados da Santa Sé,

Uma vez que se mostrou impossível atender todo o país, o projeto da universidade nacional, entendida como centro reitor e difusor do pensamento católico na cultura brasileira, desdobrou-se em várias universidades católicas estaduais, sendo a PUC/SP a primeira delas.

Vários fatores contribuíram para esse desdobramento como, por exemplo, a dimensão continental do Brasil e os seus regionalismos. Contudo, conforme atesta depoimento de Monsenhor Enzo de Campos Gusso, apresentado por Casali (1995), esse desdobramento foi fruto de conflitos velados e divergências internas da Igreja:

Havia duas razões básicas. A primeira era a necessidade de criar uma fonte de intelectuais católicos: gente capaz de, do ponto de vista cristão, dar uma contribuição à sociedade, pela apresentação de suas idéias acerca do mundo presente no Jornal, em conferências, cursos, e outras atividades. Uma segunda razão era a necessidade de trazer para São Paulo este elemento, Universidade Católica, que estava no Rio possessivamente utilizado pelos jesuítas, quando o

¹ Faculdade Livre de Filosofia e Letras de São Paulo, criada pelos beneditinos em 1908.

² Instituto Superior de Filosofia, Ciências e Letras Sedes Sapientiae, instituído em 1933 pelas Cônegas Regulares de Santo Agostinho, que já mantinham o Colégio "Des Oiseaux" para educação de moças de família de classe média alta.

³ Criada em abril de 1946.

projeto era que fosse uma Universidade para todo o Brasil. Havia da parte do cardeal Motta uma certa necessidade de propor à sua diocese um meio de formação dos seus próprios intelectuais. ... Esse era o espírito que se percebia, sem que isso se manifestasse de uma maneira mais grosseira. Mas antes disso tudo a idéia já vinha de D. José Gaspar. Antes dele, no tempo de D. Duarte (1907-1938), a Faculdade Eclesiástica se destinava mais à formação de padres, porque, naquela visão de cristandade, o padre era sempre o que devia dar as idéias. Depois disso, o pensamento cristão se desenvolve e se torna propriedade de todo mundo que queira pensar (CASALI, 1995, p. 203).

Monsenhor Gusso, no mesmo depoimento colhido por Casali (1995), assinala ainda que, ao contrário da Universidade Católica do Rio de Janeiro, centralizada pelos jesuítas, em São Paulo houve a intenção explícita do Cardeal Motta de equilibrar as orientações, tendo para isso congregado jesuítas, franciscanos, dominicanos, beneditinos, seculares e leigos.

As informações sobre as relações entre contexto sócio-histórico e iniciativas da Igreja Católica no Brasil foram recolhidas no trabalho *Elite intelectual e restauração da Igreja*, de Alípio Casali. Nessa obra, estão registrados os objetivos da PUC/SP no momento da sua criação e seu significado para desenvolver o processo de reforma. Os objetivos eram: a) ensinar; b) aprimorar a educação do país; c) estimular a investigação e a cultura religiosa, filosófica, literária, artística e científica.

O autor dá destaque à tarefa da PUC/SP de:

contribuir para a formação de uma cultura superior, adaptada às realidades brasileiras e informada pelos princípios cristãos e as diretrizes pontifícias; contribuir para o desenvolvimento da solidariedade humana, especialmente no campo social e cultural, em defesa da civilização cristã (CASALI, 1995, p.158).

Ressalta Casali (1995) que as primeiras intenções de a PUC/SP ser 'adaptada às realidades brasileiras' e pautada pelo 'desenvolvimento da solidariedade humana' são prenúncios da atuação que apresentará nos anos 1970 e 1980.

Do ponto de vista organizacional, durante o período 1946 a 1967, a PUC/SP mantém uma estrutura semelhante à de outras universidades brasileiras, traduzida na agregação de diferentes faculdades sem uma integração maior além da que era dada pelo fato de ser confessional católica. Nagamine (1997) informa que no início da década de 1960, quando começa a discussão sobre a reforma da PUC/SP, essa instituição era composta por dois grandes grupos de Faculdades ou Escolas: a) as integradas, mantidas pela própria Fundação São Paulo, sob a mesma administração

acadêmica e patrimonial, e b) as agregadas pertencentes ou mantidas por outras instituições, com uma relativa subordinação acadêmica.⁴

As primeiras iniciativas para a reforma universitária da PUC/SP aconteceram quando Monsenhor Enzo de Campos Gusso assumiu a direção da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento, que vai constituir-se, a partir de 1960, em espaço de discussões estudantis sobre a Reforma Universitária na PUC/SP, conforme é apresentado por José Nagamine em *Universidade e compromisso social: a experiência da reforma da PUC de São Paulo*, (1997)⁵.

Nagamine participou da JUC (Juventude Universitária Católica)⁶ desde seus tempos da Faculdade de Direito do Largo de São Francisco, vindo de um processo de militância política para o trabalho na Assessoria Técnica de Planejamento, participando com os professores Joel Martins e Casemiro dos Reis Filho do grupo que elaborou, a partir de 1967, o processo de implantação da reforma na PUC/SP. Na condição de um dos sujeitos do processo o autor conta, nesse livro, a experiência de construção e implantação do Ciclo Básico na PUC/SP.

A idéia de um Ciclo Básico que proporcionasse condições de formação inicial ampla e consistente para estudantes de todas as áreas do ensino superior já estava presente no momento de criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. Nessa ocasião a proposta não se concretiza, reaparecendo no bojo das reformas educacionais do regime militar, com nova roupagem e objetivos bem diversos.

Relatando os antecedentes da implantação do Básico, Nagamine (1997) destaca o papel que teve o Padre Enzo, como era conhecido, que assume a direção da Faculdade de Filosofia de São Bento (1960) com um projeto pessoal de iniciar, nessa

⁴ As integradas, conforme Nagamine (1997), eram: Faculdade Paulista de Direito; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento e Faculdade de Ciências Econômicas, Contábeis e Atuariais "Coração de Jesus". Entre as agregadas e suas respectivas mantenedoras, encontramos: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras "Sedes Sapientiae" (Associação Instrutora da Juventude Feminina, Cônegas de Santo Agostinho); Faculdade de Engenharia Industrial (Fundação de Ciências Aplicadas, Companhia de Jesus); Faculdade Teológica Nossa Senhora da Assunção (Arquidiocese de São Paulo); Faculdade de Medicina de Sorocaba e Escola de Enfermagem "Coração de Maria" de Sorocaba (Fundação Sorocaba); Escola de Serviço Social (Centro de Estudos e Ação Social); Faculdade de Jornalismo "Cásper Libero" (Fundação Cásper Libero); Faculdade Paulista de Serviço Social (Sociedade de Serviço Social) e Escola Superior de Administração de Negócios (Ação Social "Padre Sabóia de Medeiros" - Companhia de Jesus) p.52-53.

⁵ Informação pessoal - em conversa que tivemos em junho de 2000, Nagamine afirmou considerar estas memórias como sua "tese de doutorado", que não teve oportunidade de fazer em curso regular.

unidade, uma profunda reforma que atingisse a Universidade como um todo. No processo dessas mudanças, com a lei 4.024/61 e a instalação do Conselho Federal de Educação (CFE), as exigências de adequação aos currículos mínimos possibilitaram a atualização dos cursos ofertados pela Faculdade e a ampliação de seu quadro docente com a contratação de professores jovens, recém-formados. Muitos desses jovens eram oriundos dos movimentos estudantis universitários, especialmente da JUC.

Nas palavras de Nagamine (1997), o estímulo à participação estudantil é atitude muito própria de quem, como o padre Enzo, tinha um passado de participação em movimentos sociais e era aberto ao diálogo, condições necessárias para promover o envolvimento dos diferentes segmentos da faculdade na vida universitária:

Os cursos foram se enriquecendo com as novas orientações didático-pedagógicas e novas correntes. A São Bento foi adquirindo novo perfil e nova expressão acadêmica [...] Esses novos valores, somados aos já existentes, até então, politicamente, abafados pelas fortes lideranças conservadoras, criaram as condições para se conseguir profundas modificações na Faculdade do ponto de vista do ensino. [...] Intenso trabalho era feito pelo próprio diretor junto aos alunos, estimulando-os na participação e desenvolvimento das atividades do seu Centro Acadêmico e da vida acadêmica da Faculdade e universitária em geral (p.57-59).

A partir da sua origem, marcada pela intenção da diversidade dentro do pensamento católico, privilegiando, inclusive, a participação do laicato no processo de sua criação, incrementada pela atuação do Padre Enzo no início da década de 1960 na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de São Bento, as iniciativas de rediscussão da PUC/SP, enquanto universidade, apresentam-se altamente afinadas com seu tempo no contexto da gestação da reforma da universidade brasileira. Casali (2001), assim caracteriza o ambiente em que emergiu o Primeiro Ciclo:

O Ciclo Básico manifesta uma situação institucional muito peculiar. Primeiro, pela peculiaridade do momento político do país, da política geral, da política educacional que, enfim, pode ser facilmente identificada aqui na introdução desse artigo, em que Ana Maria Salles e eu demarcamos isso, o contorno do ambiente histórico-político em que ele surge e como foi fortemente determinado por essas circunstâncias. A reforma do Estado de 68 e a Lei 5540 são o contorno histórico. Mas a peculiaridade está numa certa articulação que se produziu, não casualmente, não por coincidência, na Igreja, na América Latina, no final dos anos 60 (p.2).

⁶ Expressão do movimento de restauração católica.

Essa articulação, como mostrarei mais à frente, faz com que a organização da Reforma Universitária tenha que ser entendida no contexto de um projeto de Universidade e Católica. Casali e Mariano (1982) enfatizam que:

...o traço mais importante da implantação da Reforma Universitária na PUC/SP é com certeza o fato de ela ter acontecido na perspectiva de um projeto global de universidade. Os enunciados da lei 5540/68 não bastam para se entender o que aconteceu no final dos anos 60 (p.163, grifo dos autores)

Destaco que o papel da Igreja Católica no seu processo de atualização para realizar a sua função social, associada ao clima de diversidade existente na PUC/SP, fez com que a reforma da Universidade Católica de São Paulo adquirisse um direcionamento muito específico. Ao analisar essa condição, Casali (2001) informa:

Então, nesse ambiente, a Igreja começa a reagir. [...] é importante demarcar que há uma diferenciação se produzindo dentro da Igreja, do ponto de vista teológico, do ponto de vista pastoral, do ponto de vista doutrinário, e essa diferenciação se manifesta por meio da Conferência Episcopal Latino-Americana. Os bispos latino-americanos formam comissões para cumprir uma das funções de preparação da grande conferência de 68, que ia acontecer em Medellín. A Comissão de Educação da Conferência Episcopal da CELAM foi encarregada de preparar um documento para subsidiar as decisões dos bispos que seriam tomadas em 68 sobre a educação na América Latina, especificamente sobre ensino superior. Estou enfatizando isso porque replica um pouco o que aconteceu lá nos anos 30, em que a Igreja estava fazendo uma coisa semelhante. [...] como pesquisador, que dá conta de que tinham a mesma atitude, dentro do grande movimento de modernização, no bojo do populismo modernizador dos anos 30 que acontece no Brasil, no México, no Peru, etc. Em vários lugares, a Igreja começa a reagir, vai ter que disputar a hegemonia, e o que tem para oferecer? Qual é o handicap positivo que ela tem? É ideológico e, como é ideológico, vai disputar a formação. Lá, (décadas de 30 e 40) (a Igreja) começa a criar as universidades católicas, aqui (década de 60) vai rever o ensino superior, ou seja, a universidade católica. [...] Os bispos reúnem-se em Buga em 67, entre eles, está dom Cândido Padim. Dona Nadir Gouveia Kfourri também está presente nessa comissão, e será reitora depois, em 76. A posição da Igreja é discutir o papel que terá a educação superior católica, a universidade católica, nesse contexto de América Latina que já começa a ser caracterizado como um contexto de injustiça e pobreza estrutural (p.3).

Os problemas sociais na América Latina passaram a ser a tônica das discussões da Igreja no continente e, nesse contexto, o papel das universidades católicas assumiu um novo perfil. Tratava-se de uma opção para reverter o quadro de

injustiça social e de pobreza, compromisso entendido como também de responsabilidade dos profissionais formados pelo ensino superior católico, como confirma Casali (2001, p.3) em seu depoimento:

O documento de Buga, 1967, deixa para trás aqueles conceitos tradicionais de subdesenvolvimento, de marginalidade, pensando agora a questão da produção estrutural da pobreza; discutindo a necessidade que as universidades católicas têm de se reposicionar, porque se pobreza e injustiça são de ordem estrutural e não disfuncional, têm que rever seu papel.

A clareza com que a Igreja e os bispos analisam esse momento da América Latina e o papel da universidade dentro dele, é decisiva! O documento vem em 67 e quando surge a Lei da Reforma Universitária, em 68, o grupo de trabalho instituído pela PUC/SP, para pensar a reforma universitária, já tinha um outro insumo, digamos, próprio, específico: enquanto universidade católica, independentemente da determinação do governo, estava já disposta a fazer uma reforma, por ser católica, em função de Buga.

Essa afirmação permite considerar a idéia, a ser aprofundada no decorrer da apresentação dos relatos dos colaboradores e dados documentais, de que os rumos da Reforma Universitária implantada na PUC/SP já estão definidos antes mesmo da promulgação da lei da reforma.

A conjugação de fatores já está presente, a lei não é determinadora do processo, foi aproveitada:

... por um lado, a Igreja e o Estado com disposições institucionais de reformar; por outro, o caldo cultural que já estava presente aqui, da movimentação estudantil, da experiência da paritária, que já estava posta e que contava com uma certa tolerância do reitor de então, o Bandeira de Mello, que era do Direito da PUC, considerado uma pessoa que soube conviver minimamente com essas demandas de participação e de reforma universitária do movimento estudantil. Por que o movimento estudantil pedia uma reforma universitária, não é? A história dos excedentes era apenas o elemento desencadeador, era a faísca. A análise que os estudantes faziam era de uma crise estrutural do ensino que estava muito próxima, provavelmente, do documento de Buga. Ou talvez o contrário, o documento de Buga estivesse refletindo.... Então eu diria, são três forças que estão em jogo: duas de natureza fortemente institucional e uma de natureza política (Alípio Casali, 2001, p.4).

Não poderia ser diferente, sendo uma instituição religiosa, a PUC/SP estava sujeita tanto ao movimento da Igreja Católica quanto à interpretação desse

movimento pelo seu coordenador local, o arcebispo de São Paulo. No caso de São Paulo, Casali (2001) considera de fundamental importância a presença de D. Paulo Evaristo Arns no rumo que as discussões sobre a reforma tomaram na PUC/SP. As condições estruturais básicas da instituição parecem ter sido propiciadas pela presença e participação de D. Paulo, assim esclarecidas:

Aí aparece uma outra figura importante, dom Paulo (Evaristo Arns), que vai como que fechar o circuito. [...] com a saída de dom Agnelo Rossi, dom Paulo assume a diocese; já era um progressista, assume e já demarca claramente - ele já vinha na luta contra a ditadura, pelos direitos humanos, embora não estivesse ainda formulado nesses termos, mas ele vai, digamos, consolidar a posição institucional da Igreja, nesse momento, em São Paulo, e fazer da PUC quase que um baluarte da ação dele junto aos segmentos sociais mais intelectualizados. Outro ponto de apoio forte da ação dele vai ser a periferia. Dom Paulo tem dois fundamentos históricos da sua ação. Na verdade três, mas, institucionalmente, são dois: a PUC e as comunidades de base. A PUC, classe média, intelectuais, não sei o que... comunidades de base, periferia, o povão. E por esses dois caminhos ele vai ter, vamos dizer, dois suportes para poder alcançar a sociedade civil e ser o interlocutor privilegiado com relação ao Estado. O Estado, quando tiver que falar com a Igreja, tem que falar com dom Paulo, porque ele ocupou um espaço ali, era uma passagem obrigatória. Então, claro que a universidade dele, a Universidade Católica de São Paulo, não poderia ser outra coisa. (Alípio Casali, p.4).

Às condições estruturais básicas no âmbito da Igreja, personificadas por D. Paulo Evaristo Arns, articulou-se a expansão do sistema de ensino fundamental e médio gerada pela implantação do modelo urbano-industrial no país que viria a pressionar a existência de mais vagas no terceiro grau provocando, em consequência, a necessidade de reestruturação do ensino superior.

Na década de 1960, o sistema público foi o maior responsável pelas universidades. A iniciativa privada respondia, na sua maior parte, pelas faculdades e escolas isoladas, oferecendo apenas ensino de graduação. As universidades privadas no país, todas confessionais, eram 10: nove católicas, entre elas a PUC/SP, e uma presbiteriana, a Universidade Mackenzie (Zviebil, 1999, p.89).

Maria Luisa Santos Ribeiro, professora da PUC e ex-aluna da FFCL São Bento, em suas *"Memórias: a luta pelo ensino público e gratuito numa universidade*

particular – a PUC/SP” (2001) assim se expressa sobre a sua opção de cursar Pedagogia na São Bento:

Nela ingressei em 1965, após ter tentado em primeira opção ingressar no mesmo curso da USP, não tendo, no entanto, passado em seus exames vestibulares.

Como é possível perceber, pretendia fazer toda minha vida escolar na rede pública de ensino. A escola de tipo confessional nunca foi reconhecida por meus pais como aquela mais adequada ao desenvolvimento de uma formação intelectual de natureza mais avançada do ponto de vista político-social. ... Assim, prestei vestibular na FFCL São Bento que, apesar de católica, por vários fatores internos e externos, aproximava-se mais da escola pública que da escola particular-confessional. ... Ao ler essa afirmação⁷ no final dos anos 80, encontrava confirmação para ela em minha experiência, bem como na de muitos colegas, alunos da FFCL de São Bento. Nós lá estávamos porque a escola pública mostrava-se quantitativamente insuficiente.

O fato de uma quantidade significativa de pessoas nessas condições serem alunos da referida faculdade gerava uma direção ao movimento estudantil (que se desenvolvia internamente) muito estreitamente articulada à direção que se desenvolvia nas escolas públicas (p.3-4).

Tal composição da comunidade universitária da PUC/SP ajudou a entender o perfil do movimento estudantil na instituição, marcado pela presença de ex-participantes da JUC no seu quadro docente a partir dos anos 1960, associada ao fato de a PUC ter entre seus alunos aqueles que não encontraram espaço na escola pública, sendo alguns membros ativos da União Nacional de Estudantes (UNE).

Durante essa década, a UNE foi responsável por parte significativa da reflexão sobre a Reforma Universitária que estava se desenvolvendo no país e, no caso da PUC/SP, especialmente na FFCL de São Bento, a participação dos estudantes na vida acadêmica e universitária em geral foi amplamente incentivada pela ação do padre Enzo, fazendo com que o movimento estudantil adquirisse contornos muito específicos nessa instituição, influenciando as decisões institucionais.

A título de ilustração lembro que, após o golpe militar, em 1965, o TUCA, grupo de Teatro Universitário do DCE da PUC, encenou a peça *Morte e Vida Severina*, com um texto, no dizer de Nagamine (1997):

densamente impregnado dos problemas do homem brasileiro cujo sucesso se deveu muito ao fato do texto escolhido expressar o anseio de engajamento

⁷ A autora faz referência à análise de Luiz Antonio Cunha no artigo intitulado *O lugar da escola superior particular: contribuição para o debate* que afirma que a escola particular é supletiva à pública, tem sua “condição de existência na insuficiência quantitativa e qualitativa da escola superior pública” (Cunha, 1985, p.138-139)

político e ideológico de cada um daqueles estudantes e profissionais que se envolveram na sua produção (p. 62-63).

Considerado símbolo de subversão, o TUCA foi alvo de perseguição pelos militares, muitos de seus participantes foram presos ou tiveram que se evadir em 1968. O teatro da PUC/SP foi invadido pela polícia em 21/09/1977 e destruído por um incêndio em 1978.

É inegável a importância da militância política estudantil tanto para os estudantes, como formadora dos profissionais que posteriormente irão tomar a frente na implantação de uma proposta de Reforma Universitária.

Indagado sobre o papel da JUC e do movimento estudantil no processo de reforma da PUC/SP, Casali (2001) acrescenta a respeito da influência da pastoral universitária:

Ah, claro! Se bem que JUC, a ação católica, já vinha de longa data, já vinha da década de 50 e, mais recentemente, a Pastoral Universitária vai fazer uma passagem da Pastoral de Cultura Religiosa para a Pastoral "de PFTHC", e o que fundamenta isso? Esta leitura que se faz da América Latina, do Capitalismo, Militarismo, injustiças estruturais e etc, e a sociedade emergindo, quer dizer, as insatisfações que vinham... e a voz aqui é a dos estudantes. Então, a PUC sendo vista como uma instituição onde se dá a intersecção dessas tensões, desse dinamismo que está em jogo, do qual ela é parte. Quer dizer, sob a idéia da reforma, Lei 5540/68, aqui também vem o projeto de reforma resultante de Buga, aqui há uma pressão de inovação pedagógica... que está associada às reformas políticas. Aqui, maio de 68 em Paris, Tratelolco no México, em todos os lugares, o que os estudantes estão pedindo é a quebra do autoritarismo em todos os âmbitos institucionais. Há um antiautoritarismo que não é exclusivo da América Latina! Na Alemanha, em toda a Europa, é um tempo de uma certa tendência, mesmo, de movimento social chamado de antiautoritarismo. Educação antiautoritária, contestação, contracultura, todas expressões do mesmo processo. (Alípio Casali, 2001, p.13-14)

Considerando 1968 como um marco do movimento estudantil, as discussões sobre Reforma Universitária se acirram no território brasileiro, e como não poderia ser diferente, na PUC/SP. A esse respeito manifesta-se, também, a professora Josildeth Gomes Consorte (2001, p.3):

Em 68 nós tivemos as comissões paritárias, já tivemos... você já sabe disso, não é, que foi uma... 68 na França, 68 na PUC, não é? Um movimento muito forte, essa insatisfação

dos alunos sempre existiu, [...] Eu entrei na PUC em 66, como professora, dois anos depois a coisa estourou. Eu participei, desde esse momento, dessas comissões paritárias, discutindo a nova Universidade e em 71 é que o Básico foi implantado.

A movimentação estudantil na PUC/SP parece contraditória, estudantes defendendo o ensino superior público em uma instituição privada e confessional, se não considerarmos a argumentação de Ribeiro (2001). Segundo essa autora, como já apresentei, a maior parte dos estudantes ingressava na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da PUC/SP não por razões de credo no catolicismo, mas sim porque: "a escola pública mostrava-se quantitativamente insuficiente" (p.4), carregando para esse espaço a defesa da escola pública.

O fato de os professores do Básico terem participado como estudantes atuantes no movimento estudantil imprimiu um caráter singular ao processo de implantação da reforma e de construção do projeto do Ciclo Básico da PUC/SP.

Nas suas "*Memórias...*", Ribeiro (2001) registra:

A FFCL de São Bento contava, em seu corpo discente e docente, com a presença de uma parcela significativa de pessoas mais identificadas politicamente a uma perspectiva laica, ou mesmo a uma perspectiva pública propriamente dita, e menos ou nada a uma perspectiva particular de base religiosa ou não. [...] Ainda que numericamente em minoria, exerciam uma influência sobre um outro tanto de pessoas que as levavam a agir numa direção apontada por esta minoria em momentos importantes da vida universitária ou mesmo da vida nacional. Tanto assim era que, em 1968, conseguiram parar a universidade. Melhor dizendo, conseguiram interromper as atividades rotineiras, substituindo-as por atividades que tomavam tal rotina como tema de reflexão com vistas à sua modificação, pretendida em termos postos como radicais: de gestão universitária, de conteúdos programáticos e de métodos de ensino e pesquisa (p.49-50).

A "tomada" da universidade pelos alunos e sua influência na elaboração das propostas para o Ciclo Básico estão presentes nos relatos de alguns dos colaboradores desta pesquisa. Por exemplo, a professora Edna Kahhale (2001) assim se expressa sobre o período em que, como aluna ainda, participou dessa "tomada" da universidade:

Antes de ser professora do Básico, eu também fui aluna do Básico. Quando foi implantado, em 1971, eu tinha acabado de fazer novo vestibular para Psicologia, eu já estava no terceiro ano da Graduação de Pedagogia. Então, eu acabei participando nesse primeiro momento como aluna, foi uma experiência muito diferente: o Básico era a concretização da vivência dos meus primeiros anos na Universidade. Por quê? Porque eu entrei como excedente no vestibular de Psicologia em 1968, participei do movimento estudantil

através das comissões paritárias para a reestruturação dos cursos, em 1968 e 1969. (p.2).

Ao afirmar que o Básico era a concretização da vivência dos seus primeiros anos na universidade como aluna que participou das Comissões Paritárias, a professora indica o significado das propostas ali construídas. Mesmo com alunos jovens e sem ampla visão da universidade, suas posturas políticas, anseios acadêmicos e reivindicações foram incorporados ao projeto.

No contexto das universidades brasileiras existiam aspirações dos docentes e estudantes para fazer a Reforma Universitária. Essa reforma foi executada pelo governo militar, após o golpe de 1964, num processo que caracterizo como seqüestro pelos militares e tecnocratas das reivindicações existentes. Foram tomadas de assalto as idéias gestadas nas discussões coletivas em curso e implantadas com propósitos totalmente diversos dos originais. Explicitando essas aspirações e sua história e a maneira como é proposta a reforma oficial, tentarei caracterizar esse processo de seqüestro dos ideais e dos discursos da comunidade acadêmica, composta por estudantes e docentes.

A relativa expansão do sistema de ensino e a ampliação das camadas sociais presentes no ensino superior, caracterizando um processo de "abertura" em relação ao quadro anterior, são importantes para compreender o contexto em que se materializa e se desenvolve o movimento sobre Reforma Universitária. As discussões sobre a universidade, realizadas tanto por seus estudantes e professores, como por outros segmentos da sociedade brasileira, desviam-se dos interesses de alguns grupos nacionais e internacionais, resultando no golpe de Estado que adota medidas de contenção e "correção de fluxo" das transformações que estavam em andamento. Dessa forma, a universidade tem seu processo de reforma redirecionado.

"A questão da Universidade", de Álvaro Vieira Pinto (1994), é referência obrigatória para o entendimento da Reforma Universitária no Brasil, especialmente como expressão do pensamento do movimento estudantil. É publicada em 1961, pela UNE, e reeditada em 1994.

Pinto (1994) toma como tema central o caráter elitista e alienante do ensino superior e situa o movimento da Reforma Universitária num contexto pré-revolucionário

brasileiro, partindo do princípio que a questão da Reforma Universitária é apenas uma das faces do problema mais amplo e profundo de reforma geral da sociedade brasileira.

O autor defende a tese de que a Reforma Universitária necessária é política e não pedagógica ou legal, assim se pronunciando:

É de fundamental importância que, desde o primeiro momento, se coloque o problema sobre esse fundamento, do contrário cairíamos nas velhas, pedantes e fúteis discussões acadêmicas sobre planos para melhorar o ensino superior, leis de reformas, e tantos outros divertidos e inofensivos debates, de que se encarregam alguns pitorescos cavalheiros, com altos cargos no Ministério da Educação ou cátedras nas escolas rotineiras, que julgam abrilhantar com a sua presença (PINTO, 1994, p.13).

Expressando o processo coletivo de tomada de consciência da relação entre universidade e sociedade no Brasil, o autor acredita que a situação da academia é de total alienação, razão pela qual argumenta que a reforma da universidade só seria possível por meio de iniciativas estudantis:

Ninguém tenha dúvida, o destino, a forma futura da universidade brasileira está sendo decidida neste momento muito mais num comício de camponeses no Nordeste, do que nas salas de reunião dos Conselhos de Educação. Eis por que são os estudantes, – e não os professores, – que assumem o comando da luta social por essa reforma, pois apenas eles constituem o instrumento capaz de levá-la a efeito, e igualmente são, pela práxis que possuem, a origem das idéias que devem servir para formular tal reforma. Isto se dá porque os estudantes, no embate público entre a parte decadente, embora ainda dominante, e a parte emergente da sociedade, tendem necessariamente a se identificar, como coletividade, no país atrasado, às forças sociais ascendentes, e, de modo muito especial, em vista de suas qualificações intelectuais, formar naturalmente fileiras da vanguarda de tais forças. Explica-se, assim, que sejam os estudantes e não os docentes, que se inquietem em promover o movimento que terá por desfecho a reforma universitária (PINTO, 1994, p.13).

Sob o argumento de que a Universidade, assim como outras instituições tradicionais, encontra-se em “estado de obsolescência, por efeito da cumplicidade com a estrutura social que se demonstra agora imprestável”, lamenta o papel que tais instituições desempenharam no país afirmando: “... tinha que caber à universidade do país atrasado e em regime de colonização imperialista, ser o principal instrumento de alienação cultural inevitável em tal fase histórica” (PINTO, 1994, p.13-14).

Dois fatos parecem-me dignos de destaque nesse pronunciamento de Pinto, o papel dos estudantes no processo de reforma e a crítica sob a qual estava a Universidade.

Em uma incursão pela história da educação brasileira, encontrei também em Cunha (1983) referências sobre a discussão da reforma do ensino brasileiro entre os estudantes e seu papel significativo nessa reforma.

Uma proposta de reforma do ensino no Brasil que contemplava, entre outros, o Ensino Superior, foi aprovada no II Congresso Nacional de Estudantes, no Rio de Janeiro, em dezembro de 1938, quando também foi sugerida a criação da UNE. Assim, como destaca Cunha (1983, p.207): "Não é exagero afirmar que a União Nacional de Estudantes nasceu dentro de um projeto de reforma do ensino superior elaborado pelos próprios estudantes".

Com o intuito de "colaborar com o poder público", os estudantes elaboram inicialmente sugestões de duas ordens: uma de caráter pedagógico-administrativo e outra de cunho político. Segundo Cunha (1983, p.209) "essa dualidade de objetivos, modernizadores em termos pedagógico-administrativos e contestadores em termos políticos, esteve presente no pensamento dos estudantes durante toda a república populista". O autor referia-se ao período de 1930 a 1964, especialmente a década de 1960, analisando documentos advindos do movimento estudantil, que são centrais nesse processo, a Carta da Bahia (1961) e a Carta de Curitiba (1962). Nessas Cartas, os estudantes evocam a importância da universidade e seu papel de transformadora da realidade brasileira.

Casemiro dos Reis Filho (1978) analisando a proposta de Reforma Universitária no Brasil, explica o problema da universidade, então colocado:

A partir da função genérica de contribuir para o desenvolvimento do Brasil de nossos dias, a universidade brasileira é desafiada a elaborar um novo modelo de universidade que inverta seu papel tradicional de receptora da cultura técnico-científica importada e de divulgadora "desinteressada" deste saber "universal". Não se trata de fechar-se sobre si mesma, mas de equipar-se com uma bagagem de saber profundamente comprometido com os interesses nacionais, para dialogar com os outros centros de investigação que poderão fornecer, a partir das necessidades brasileiras, recursos complementares para a ação eficiente no processo de conquista e posse das riquezas nacionais. Trata-se de uma reelaboração do saber da humanidade em função de nossos problemas específicos, o primeiro dos quais é a busca de nossa identidade e autonomia culturais (p. 201).

Se, por um lado, este era o pensamento presente na reforma que estava sendo construída no interior das universidades, por outro, o governo militar, ao tomar o poder, adota medidas com as quais pretendia dar um novo rumo às propostas. O

conjunto de medidas reformistas relativas ao ensino superior é editado no final da década de 1960 pelo governo militar cujo do Grupo de Trabalho elabora a proposta de Reforma Universitária, assessorado por agências norte-americanas (MEC-USAID).

Fernandes (1979, p.212) entende essas medidas como a "reforma consentida" em que:

O propósito do governo (e através dele, das elites conservadoras no poder) consiste em se antecipar às pressões radicais de mudança educacional, que visam associar a inovação institucional à destruição da estrutura social existente e à criação de uma ordem social democrática. (grifo do autor)

Uma vez percebido que existiam mudanças em curso e que elas seriam inevitáveis, o governo, representando o pensamento das elites conservadoras, como indica Fernandes, resolveu fazer as mudanças que considerava aceitáveis, para realizar a Reforma nos moldes da ideologia de desenvolvimento, com segurança, implantada a partir de 1964. De acordo com Cunha (1983, p.260):

Foi para inverter essa tendência que o Estado promoveu a 'Reforma Universitária' de 1968, arrebatando uma bandeira hasteada pela UNE três décadas antes, no momento mesmo do seu nascimento, fonte fértil de crítica da universidade e, por extensão, da sociedade que a mantém e dela se previne ou defende.

Baseadas nos alardeados princípios de suposta racionalidade e produtividade, emprestados da Teoria do Capital Humano e da Tendência Tecnicista do Ensino, as mudanças propostas apresentavam como objetivos: evitar a duplicação de meios para os mesmos fins; centralizar as decisões, reorganizando a estrutura universitária e criando os ciclos básico e profissional; contenção (repressão) das manifestações estudantis; criação da carreira universitária baseada em titulação; implantação do vestibular classificatório; aumento de vagas no ensino superior orientado por critérios de demanda do mercado, e como se sabe hoje, privilegiando a rede privada. Para tanto, conforme Reis Filho (1978, p.203) "... o poder público, ao assumir o papel de dirigente e condutor da Reforma Universitária, estabeleceu os limites das transformações que foram mantidas sob controle".

Para assumir o papel de dirigente da reforma, o Governo, através do Ministério da Educação, assinou uma série de convênios com a Agency for International Development (AID). Os acordos MEC/USAID, como ficaram conhecidos, em nome da

cooperação financeira e assistência técnica, possibilitam que o governo brasileiro entregue a reorganização do sistema de ensino do país aos técnicos da AID.

As medidas adotadas para levar a cabo a reforma da universidade brasileira, apesar de assinadas por um Grupo de Trabalho nomeado pelo MEC, ratificaram as propostas feitas pelos técnicos americanos, do que resulta a Lei 5.540/68 e sua legislação complementar.

O Decreto-Lei nº 464/69 que complementa a Lei 5.540/68, no Art. 5º, institui o primeiro ciclo comum a diversos cursos (afins) nas instituições que tenham várias modalidades de habilitação profissional, com os seguintes objetivos: "(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". Como se pode notar, esses objetivos dizem respeito a encaminhamentos para solução de problemas internos da organização dos cursos e das diferentes habilitações profissionais, não tendo, em concordância com a proposta da época, nenhuma intenção de melhor preparo científico, profissional ou de maior envolvimento com a realidade do país.

O clima de reflexão crítica sobre a realidade do país, o sentido da universidade e as necessidades que se colocam para sua reforma fazem surgir movimentos de resistência às propostas resultantes dos acordos MEC-USAID por parte dos alunos e de alguns professores, o que colocou a PUC/SP frente a um desafio: encontrar uma proposta de reforma que atendesse às reivindicações de seus sujeitos e ao mesmo tempo não colocasse em risco sua existência oficial.

O fundamento de "opção preferencial pelos pobres" resultado dos movimentos progressistas da Igreja Católica, comprometeu a PUC/SP com a superação do elitismo e alienação da Universidade em relação à realidade brasileira, sendo considerada por alguns segmentos conservadores como "subversiva e comunista", portanto, sob a mira do policiamento do Governo. Em função do Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968, aplicou-se a professores, estudantes e funcionários o Decreto-Lei 477/69, proibindo qualquer manifestação de caráter político ou de protesto nas Universidades. Em consequência aconteceram, por parte do Governo e em seu nome, procedimentos de repressão e coerção no meio universitário brasileiro.

Ribeiro (2001) assim se expressa sobre a reforma iniciada:

Mesmo diante de uma situação como essa, e nos seus estreitos limites, acontece na PUC/SP, em 1971, mais uma tentativa de reação com o início de uma reforma da universidade que, mais na aparência que em sua essência, procurava cumprir a "nova" lei (p.51).

Para superar tal conflito, como relatou Casali (2001) em depoimento já citado, o argumento adotado veio do CELAM, cujo Departamento de Educação produziu um documento sobre a Missão da Universidade Católica na América Latina resultante da discussão realizada no Seminário de Buga, Colômbia, em 1967. Num contexto de América Latina e, principalmente de Brasil, sob regime ditatorial, o documento foi bastante corajoso e explícito.

Segundo Nagamine (1997):

... na fase de desenvolvimento do processo de reforma, o documento de Buga foi uma das fontes inspiradoras para a consolidação do perfil da PUC/SP, principalmente, na sua marca humanística, democrática e utópica de tornar-se verdadeiramente uma universidade (p.75).

As tarefas da Universidade Católica ficaram definidas como de não aceitação do *status quo*, de constituir-se em foco de desalienação do homem, de exercer função crítica a respeito da mentira social e política, de abrir espaço para investigação das ciências sociais, consideradas em muitos países da América Latina como subversiva. Esse processo se completa com a presença de D. Paulo Evaristo Arns na Arquidiocese de São Paulo, como informa Casali (2001, p.14):

Está feito o caldo. Quando surge dom Paulo Evaristo Arns, essas coisas vão ficando cada vez mais viáveis e se consolidam, no caso da PUC, no Básico. Chegamos a essa parte, não é, o tripé da reforma - Básico, Pós-Graduação e Centro de Educação. [...] então, aqui é que vai acontecer (referindo-se ao Básico no esquema desenhado). O Básico tornou-se a principal referência, o Centro de Educação esvaziou, não realizou aquilo que se imaginava que fosse inovar (em termos do) processo de formação de professores, e etc, etc... Mas aqui, sim.

Nesse sentido, a proposta da Reforma Universitária que considerava indispensável para a autonomia cultural do país e seu desenvolvimento que o ensino superior extrapolasse a simples formação profissional preocupando-se com maior formação cultural dos estudantes, no sentido do seu desenvolvimento científico a partir

de um ensino de qualidade associado cotidianamente à atividades de pesquisa, é o fundamento do Ciclo Básico de Ciências Humanas e Educação (CBCHE).

A análise da proposta de Ciclo Básico, o seu significado no contexto da Reforma Universitária e as possibilidades de sua concretização são apresentadas por Casemiro dos Reis Filho em um artigo publicado em 1978. Considerando que esse professor foi figura central na elaboração e na implantação do Ciclo Básico da PUC/SP e não pôde ser entrevistado por mim, como já mencionei, detenho-me em suas idéias constantes no referido artigo para recompor a trajetória do Decreto que cria o Ciclo Básico e entender as razões de sua criação.

As diretrizes legais contidas no Decreto 464/69 buscavam superar o anacrônico modelo universitário vigente, apoiando-se em dois princípios: o da não duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes e o da indissociabilidade de ensino e pesquisa.

A respeito desses princípios Reis Filho (1978) assinala:

Apesar da singeleza dos princípios, eles implicavam mudanças estruturais significativas: na realidade o conglomerado de faculdades profissionalizantes implicava a multiplicidade de todos os serviços administrativos, docentes e de pesquisa. Exigia-se, agora, a criação de uma estrutura multifuncional e suficientemente diversificada, capaz de atender às exigências do ensino e da pesquisa, de um lado, e sua diferenciação vertical de outro. A universidade expandia-se internamente, pelo menos em três níveis de ensino: ensino básico, ensino profissional e pós-graduação. A universidade arcaica, que mal atendia o ensino profissionalizante, deveria modernizar-se, ampliando suas bases, articulando-se com o ensino médio, através de um novo ciclo de graduação que melhor atendesse a recepção de sua clientela, de um lado; e de outro, prolongava a formação universitária, num ciclo seletivo das capacidades dedicadas ao aprofundamento do conhecimento científico ou tecnológico, ao nível de pós-graduação, encarregado de formação de pessoal altamente especializado, inclusive de seu próprio magistério (p.203).

Na tentativa de articular melhor os níveis médio e superior, surge a idéia de um Ciclo Geral de Estudos ou Ciclo Básico na universidade. As funções definidas para esse Ciclo, no caso de instituições que mantivessem diversas habilitações profissionais, estão prescritas no artigo 5º do DL nº 464/69, conforme já citado.

Nesse momento, apresentavam-se diferentes possibilidades de organização desse Ciclo, inclusive nos Pareceres, Indicações e Resoluções do Conselho Federal de Educação, que resultaram em três conotações conceituais sobre esses estudos que são assim sintetizadas por Reis Filho (1978):

- (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 dos alunos à universidade (p.207).

Para o autor, as duas primeiras concepções representam apenas o prolongamento do ensino médio, denotando uma concepção tradicional de introdução do aluno na universidade em que há "uma tentativa enciclopédica de recuperar, na universidade, supostas deficiências do ensino médio" (p.207).

A opção da PUC/SP pela terceira vertente, em que o Ciclo Básico tem caráter humanístico e educativo, foi assim descrita por Reis Filho (1978):

Trata-se de uma reformulação fundamental na teoria do ensino superior brasileiro, sem romper inteiramente com a tradição humanística da educação ocidental e cristã. Os pressupostos desta reformulação embasam-se nas seguintes proposições:

1. O ensino superior assume sua função de continuar a formação educacional do jovem;
2. É preciso abandonar o enciclopedismo tradicional e a ilusão que o acompanha, de que, quanto mais informação, mais cultura intelectual. Uma cabeça cheia não significa nada, em termos de formação humana, mesmo porque, qualquer enciclopédia tem mais conhecimento acumulado do que é capaz de armazenar qualquer cérebro humano;
3. O importante na formação do ser humano em nível superior é o desenvolvimento de sua criatividade, racionalidade e espírito crítico;
4. É ilusão supor que as insuficiências do ensino médio serão superadas pela repetição de disciplinas. Esta recuperação exige reorganização do processo de aprendizagem;
5. Trata-se de planejar atividades pedagógicas de modo a possibilitar ao jovem reconstruir suas experiências em contato com os problemas reais do existir humano, no seu grupo social, na sua época (p.207-208).

Tais proposições fazem parte do projeto de implantação da Reforma cuja intencionalidade pode ser identificada nos textos geradores de discussão usados por professores e monitores. Selecionei um trecho bastante elucidativo:

A Reforma Universitária que se pretendia na PUC/SP filiava-se ao segundo tipo de reforma, aquela que pretendia uma Universidade comprometida com o destino da sociedade em que se acha inserida, preocupada em formar um profissional não só capaz mas um profissional consciente da realidade sócio-cultural em que se insere e sobre a qual atua e comprometido com ela, comprometido com a sociedade global e não apenas com a sua profissionalização, comprometido com os seus semelhantes e não apenas consigo mesmo (PUC/SP, 1976a.).

Ressalto que esse objetivo foi concretizado pelas disciplinas comuns na área de Ciências Humanas e Educação da PUC/SP. Os cursos básicos dos outros Centros optaram pelo aspecto mais tradicional do dispositivo legal.

Nagamine (1997) constatou, em sua análise sobre o Ciclo Básico, uma grande cisão entre este e o Ciclo Profissionalizante em muitos dos cursos da área de Ciências Humanas e Educação da PUC/SP, apesar da proposta inicial prever que "... a estrutura de ensino e pesquisa que daria sustentação aos 'cursos básicos' seriam os Institutos ou Centros" (p.100-101).

Dessa forma, os cursos básicos seriam unidades curriculares e não estrutura dentro da Universidade. Com a organização aprovada no Estatuto da PUC (em Centros e Faculdades), foi necessário que se criasse para o Ciclo Básico uma estrutura administrativa e pedagógica própria que propiciasse as condições de integração exigidas pelos objetivos propostos. Se, por um lado, essa separação favoreceu a implantação, pelo menos no início do ensino superior, das propostas da reforma, por outro, acentuou a distância entre o Básico e o Profissional em muitos cursos, com conseqüências negativas para a reflexão e o planejamento curricular.

As diferenças entre o Básico e o Profissional já aparecem no início da elaboração da proposta:

Surgiram embates com os professores de dentro, que não queriam a modificação, alunos que também não queriam porque diziam: "Como ficam os nossos cursos? Nós vamos perder um ano!" Os alunos e professores de Direito, de História, de Geografia, os de Ciências Sociais, repetiam: "Nós vamos perder um ano a troco de balela, de bobagem, porque a gente não aproveita..." Tentávamos argumentar: "Não, vai ser um ano diferente, vai ser um ano em que a gente vai querer fazer as coisas diferente e tal..." mas era um diferente ainda meio genérico. Até que, juntos, conseguimos definir os grandes objetivos do Básico, e isso marcou uma diferença! Enquanto, por lei, o Ciclo Básico se impunha pela 5540 para todas as Universidades e a Pós-Graduação ganhava destaque, o que a gente fez? Assumimos que aquilo era para ser cumprido, só que diferentemente! Criamos um Ciclo Básico novo. Enquanto todas as Universidades faziam um Básico para recuperar Português, Matemática, Comunicação, que eram coisas que não se tinham apreendido bem no segundo grau, fizemos um Básico pensando no futuro (Marcos Masetto, 2001, p.3).

Como concretizaram essa nova maneira de pensar a educação superior? Com que organização administrativa e curricular? O que propuseram para planejar um Ciclo Básico voltado para o futuro como disse o professor Marcos Masetto?

Espero poder encontrar alternativas para essas questões, já mencionadas, no processo de construção da proposta para o Ciclo Básico no período 1967-1971, a ser tratada no próximo item.



2. 2. A Construção do Projeto

O cenário de construção do projeto do Ciclo Básico da PUC/SP é delimitado pelo amplo movimento de Reforma Universitária, no contexto das reformulações indicadas tanto pela Igreja Católica, em consequência do CELAM, quanto pelo governo militar que assume em 1964. As propostas da Igreja Católica e do governo militar não são compatíveis em seus princípios e intencionalidades, razão pela qual foi desafiador para seus proponentes conseguir encontrar uma alternativa que atendesse as recomendações da Igreja no espaço permitido pela lei.

Relatei como a reforma na PUC/SP teve início no começo da década de 1960 na FFCL de São Bento e se estendeu para outras unidades, ainda que não de forma tranqüila. Uma das razões que direcionou o processo de reforma da PUC/SP, por ser católica, foi o perfil desejado de universidade traçado pelo CELAM em Buga. A partir dessas diretrizes estava sendo pensada, antes mesmo da proposta oficial, uma reforma que permitisse a inserção do aluno na universidade numa perspectiva de formação humanística crítica, abrangente, que respondesse às exigências da realidade brasileira em termos de uma atuação profissional futura. A expectativa era a de que tal processo se iniciaria com o Ciclo Básico e se desdobraria em uma reforma de todas as séries e níveis do ensino superior, tanto na Graduação como na Pós-graduação.

As possibilidades de entendimento da Reforma Universitária proposta pela Lei nº 5.540/68, com a implantação do Ciclo Básico, eram múltiplas e diversificadas. Casali e Mariano (1982), citando Prates, mostram que o Ciclo Básico da PUC/SP pôde ser caracterizado pelo "estilo adaptativo" (p.162). Esta classificação se pauta pela existência na Universidade da percepção de que era necessária uma teoria de ensino superior que privilegiasse a criatividade e o espírito crítico no lugar da tradicional ênfase na acumulação de conhecimentos especializados. Conseqüentemente, com base nos objetivos legais, foi elaborada uma proposta de caráter geral, humanista e educativa, que possibilitou uma mudança institucional centralizada no aspecto pedagógico, com seus desdobramentos em termos de organização metodológica e curricular.

Tal referência restringiu-se às disciplinas comuns do Centro de Ciências Humanas e Educação. No primeiro momento, no entanto, os trabalhos foram

encaminhados visando a reforma da Universidade como um todo, propondo um Ciclo Básico para toda a PUC/SP. A possibilidade de uma reforma ampla e radical da Universidade provocou forte resistência de alguns setores da instituição, conforme informações de Casali e Mariano (1982), Fleuri (1982), Nagamine (1997).

Segundo esses autores, a resistência do corpo docente resultou na implantação de uma proposta de caráter mais inovador no Centro de Ciências Humanas e Educação, tendo os Centros de Ciências Matemáticas, Físicas e Tecnológicas e o Centro de Ciências Médicas e Biológicas elaborado propostas próprias de Ciclo Básico. O primeiro com disciplinas introdutórias do próprio curso e o segundo acrescentando a essas algumas disciplinas de caráter humanista.

Para iniciar o trabalho de elaboração de um projeto de reforma da Universidade Católica de São Paulo, em 1967 é nomeada, pela reitoria, uma comissão, constituída pelos professores Casemiro dos Reis Filho, Joel Martins e pelo assessor técnico da Reitoria José Massafumi Nagamine. Dada a importância que tiveram, conferindo uma marca pessoal à reforma, conhecer esses três protagonistas e seu percurso acadêmico/profissional, com certeza ajudará a compreender melhor o teor da proposta.

Nagamine participou da JUC desde seus tempos da Faculdade de Direito do Largo de São Francisco, vem de um processo de militância política, sendo nomeado para a Secretaria da Faculdade de São Bento em 1961. Em 1967, foi transferido para a Reitoria – Assessoria Técnica de Planejamento.

Joel Martins foi professor de Psicologia na São Bento desde o início da década de 1960. Foi responsável por algumas iniciativas importantes na mudança de concepção de universidade e de professor universitário. A forma de atuação de Joel Martins na São Bento fica bem caracterizada na resposta da professora Maria Célia Abreu (2001) quando perguntei se a influência de Joel Martins extrapolava a equipe de Psicologia:

Eu acho que é.... mas eu não sei.... não participava. Mas ele fez esse trabalho com a gente, desde que a gente foi aluno dele, não é? Eu comecei a ter aula com ele em 1964, no segundo ano de faculdade e o professor era "senhor, por favor", só faltava a gente levantar quando ele entrasse na sala de aula. A gente não levantava mais, porque antigamente se levantava, mas ainda era uma distância

enorme e ele foi batalhando, mudando a atitude da gente, dando valor para a gente (p.10).

A percepção de que era preciso abrir espaços e preparar futuros professores, numa perspectiva diferente da que existia, era uma marca do professor Joel e, provavelmente por sua influência, será uma das bases do trabalho desenvolvido no Básico. Saviani (2001), descrevendo como iniciou sua carreira docente exemplifica a forma como o professor Joel Martins incentivava a participação dos alunos e dava oportunidades para os novos professores.

Em 1965, quando Saviani cursava o terceiro ano de Filosofia na São Bento, foi convidado por Joel Martins para se especializar em Filosofia da Educação. Em 1966, Joel Martins assumiu a cadeira de Filosofia da Educação e convidou Saviani para ser seu monitor atribuindo-lhe duas das quatro aulas semanais da disciplina. Posteriormente, em 1968, Saviani tornar-se-ia titular dessa cadeira.

Casemiro dos Reis Filho ingressou na PUC em 1967 a convite de José Nagamine, sabedor de seu trabalho na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto, antes de ser cassado pela ditadura militar. Assumiu, então, a cadeira de Filosofia da Educação no curso de Pedagogia, tendo como seu assistente Dermeval Saviani, que já estava trabalhando com Joel Martins. Em 1968 assumiu as aulas de História da Educação, ficando Saviani com as de Filosofia da Educação. As duas disciplinas, embora autônomas, se articulavam, tendo Casemiro e Saviani iniciado, então, um "... trabalho em equipe, como forma de preparar novos professores e pesquisadores ao incorporar alunos como monitores que, uma vez formados, eram contratados como auxiliares e prosseguiram sua formação no mestrado e, depois, no doutorado" (SAVIANI, 2001, p.169).

Essa metodologia de trabalho será parte integrante do projeto do Básico, tendo no final da década de 1960 um caráter precursor, como aprofundarei no próximo capítulo.

Nesse mesmo ano de 1968, o professor Casemiro começou a participar da Comissão para estudar a reforma da Universidade. Nagamine, por ocasião do falecimento do professor Casemiro, conta como isso se deu, em depoimento prestado ao Jornal da PUC:

Em 1968, tomando conhecimento da proposta de Reforma Universitária na PUC na qual se previa um ciclo introdutório comum a todos os cursos e alunos da Universidade, logo se empolgou com a proposta e, imediatamente, começou a trazer suas idéias, discuti-las e sonhar como se elas já estivessem em concretização. Sem perceber, tornou-se o principal idealizador do Ciclo Básico (NAGAMINE, 2001, p.8).

Esses dados permitem-me entender que, ao entrar na Comissão, os professores Joel Martins e Casemiro dos Reis Filho e o assessor José Nagamine já traziam consigo elementos importantes para propor uma Reforma Universitária. Suas histórias de vida e aspirações foram ao encontro do que estava definido como necessário para uma universidade católica no contexto de rediscussão da universidade brasileira por seus professores e alunos. Pude perceber nos relatos que, especialmente Joel Martins e Casemiro dos Reis Filho tinham o reconhecimento dos professores como figuras centrais na concretização do projeto. Selecionei, dentre outros, o relato da professora Maria Célia Abreu (2001) para expressar essa idéia:

[...] eu acho que o Joel pôde orientar a gente no Básico porque ele teve a experiência do GEPE antes, não foi a primeira vez. O Casemiro não, o Casemiro tinha experiência mais política, partidária e, mesmo como professor, ele era mais uma cabeça pensante, não é? (p. 6).

Em 12 de agosto de 1969, a Comissão apresentou ao Reitor os "Estudos Básicos do Plano do Ciclo Básico" (PUC/SP, 1969) através de ofício solicitando reunião para discutir a proposta e elaborar o respectivo projeto de execução. Esses estudos definiam a diretriz básica do projeto e continham objetivos, atividades curriculares, estrutura e metodologia, montagem, avaliação e viabilidade financeira do Ciclo Básico. Os objetivos gerais e a proposta metodológica a serem concretizados em 1971 estavam delineados. Outros aspectos, como atividades curriculares e organização didática, sofreriam transformações durante o processo de construção e implantação do projeto.

Na sua primeira versão, as atividades curriculares foram entendidas como um conjunto de quatro disciplinas contemplando o estudo da metodologia da ciência, do indivíduo no seu processo de formação, na sua dimensão social e no seu aspecto existencial-filosófico-religioso. Naquele momento, a Comissão propunha o Ciclo Básico com quatro semestres letivos, sendo os dois primeiros de "caráter predominantemente homogeneizador com um elenco de matérias voltado para a formação universitária do aluno" (PUC/SP, 1969, p.4). Para os dois últimos semestres estava prevista a opção

profissional, quando o aluno teria duas disciplinas comuns, e as demais seriam preparatórias para a sua área de conhecimento.

A proposta do Ciclo Básico buscava a superação de um dos problemas identificados no contexto das discussões sobre universidade brasileira: a fragmentação da sua organização em faculdades. A formação de profissionais limitados às suas áreas de conhecimento, sem a necessária capacidade de interlocução com profissionais de outras áreas era percebida como prejudicial para o enfrentamento dos problemas da realidade, entendida como complexa e multidisciplinar.

Um dos objetivos norteadores do projeto do Ciclo Básico foi proposto com o intuito de ultrapassar esse obstáculo. Seus idealizadores pretenderam inovar a partir de uma formação geral, de caráter humanístico, para todos os profissionais, de forma que, no futuro, tivessem uma base cultural comum para estabelecer um diálogo entre as profissões.

Nessa fase do projeto, em que as discussões sobre a carreira universitária estavam ainda incipientes, foram previstas duas categorias de professores: titulares, que correspondia a um nível já existente na universidade e instrutores, o professor recém formado que trabalharia sob a coordenação do professor titular. Posteriormente, essas categorias vão adquirir nova definição.

Em 1969, a partir desse entendimento da carreira docente, o ensino foi organizado em três níveis didáticos: Aula-conferência, ministrada pelo professor titular para todos os alunos da seção; Aulas-grupo de trabalho, sob a responsabilidade do professor instrutor, para o máximo de 30 alunos e Grupos de Debate, sob a orientação de monitores, para grupos de 10 alunos.

Volto a lembrar que, quando a Comissão começou a trabalhar, tinha a intenção de provocar uma ampla reforma da Universidade. Isto é indicado na proposta inicial do Ciclo Básico que ocuparia quase a metade da carga horária da maioria dos cursos de graduação. Durante o processo de discussão, essa intenção foi contida pela resistência do corpo docente e acabou resultando no Ciclo Básico de um (1) ano. Os idealizadores ficaram com a expectativa de que as transformações, com o caminhar dos alunos e dos professores pelos outros anos da graduação, atingissem a universidade inteira, o que na realidade não ocorreu, uma vez que o projeto inovador esteve limitado

ao primeiro ano. Por outro lado, é impossível negar os desdobramentos do Básico na PUC/SP em consequência da atuação diferenciada dos professores que participaram do processo e continuaram na instituição. Mais adiante, retomarei este ponto no depoimento dos colaboradores.

Outro aspecto que merece destaque diz respeito à organização dos três níveis didáticos. Muito provavelmente, foi a forma intermediária encontrada pelos propositores da reforma entre o antigo sistema de cátedras e formas consideradas mais atualizadas de organização do trabalho docente no ensino superior. As professoras Josildeth Consorte e Maria Célia Abreu (no depoimento prestado para esta pesquisa) contam como essa proposta chega a ser implantada depois de persistir durante todo o tempo de elaboração do projeto sendo, no momento da sua concretização, rapidamente reconhecida como inadequada. Sua inadequação deveu-se, segundo as professoras, a alguns motivos: a maior parte dos professores coordenadores não estava preparada para ministrar as grandes aulas, em grandes auditórios; a movimentação dos estudantes dos auditórios para espaços intermediários e para a sala de aula consumia muito tempo e, principalmente, porque para atingir ao que estava proposto em termos da participação do aluno no seu processo de aprendizagem, a situação de sala de aula era muito mais adequada do que as aulas-conferência.

É importante destacar ainda que, desde o momento inicial das discussões sobre o projeto de reforma e do Ciclo Básico (1969 – 1971) identifiquei características de trabalho coletivo. Apesar de existir uma Comissão de três professores, o projeto é elaborado por um grupo maior de professores que participavam das discussões sobre Universidade e reforma, nas Comissões Paritárias e em outros espaços acadêmicos. Esses são chamados para compor uma espécie de Comissão ampliada, participando também da elaboração da proposta. Os componentes dessa comissão ampliada, futuramente, serão os coordenadores, assistentes e professores das disciplinas comuns durante a sua implantação.

Casali (2001, p.7-8) relata quem são os professores integrantes da comissão ampliada:

Bom, então a gente estava falando de Nagamine, Joel e Casemiro, as três figuras chaves, importantes e depois no projeto, a eles se juntaram outras quatro pessoas. [...] O Marcos, talvez, porque ele meio que coordenava a Cultura

Religiosa [...] junto com o Walmir e com o Chiavegatto, não é? Por isso que os três formaram o trio de PFTHC. Maria do Carmo, Josi, Elinei, precisaria ver como é o que foram recrutados [...] mas as figuras de ponta aqui são Josildeth Gomes Consorte, na Antropologia; Maria do Carmo Guedes, na Metodologia; Marcos Masetto, em PFTHC e Elinei Ribeiro Gomes, na Psicologia. Esses são os quatro personagens de ponta no projeto original.

Embora possa ter sido figura de ponta no início da implantação do projeto, a professora Josildeth Consorte só passa a fazer parte do grupo no final de 1970, não tendo participado no período 1969-1970, como ainda apresentarei. Os professores Marcos Masetto, Maria do Carmo Guedes e Elinei Ribeiro Gomes, no entanto, subsidiaram a comissão desde o início, elaborando as propostas para as três disciplinas das quais foram coordenadores.

Um grupo ampliado subsidiava esses professores na elaboração do projeto das disciplinas comuns. Seus relatos que apresento a seguir esclareceram como isso se deu. Nos excertos apresentados, é notável como, na organização das disciplinas, os objetivos ocupam o lugar dos conteúdos.

Quatro eram as disciplinas definidas como comuns no projeto inicial: Problemas Filosóficos e Religiosos do Homem Contemporâneo, Psicologia, Metodologia Científica e Sociologia⁸. O conjunto das disciplinas comuns foi entendido como responsável pelo atingimento dos Objetivos Gerais propostos:

1. Iniciar a formação universitária de todos alunos destinados aos institutos e faculdades da universidade.
2. Permitir a cada aluno, através de razoável conhecimento científico de si mesmo e da realidade de que participa, opções orientadas para as diversas carreiras, dentro das áreas de habilitação profissional, científica e cultural peculiares a universidade.
3. Realizar a adaptação dos alunos ao trabalho intelectual universitário através das disciplinas e da metodologia aplicada no curso.
4. Dar uma iniciação científica no conhecimento do homem brasileiro, de modo que, independente da ulterior destinação do aluno, ele possa ter uma base de conhecimentos humanos que fundamentem sua posterior profissionalização ou lhe permita continuar sua especialização teórica.
5. Dar uma formação inicial homogênea a teóricos e a profissionais e que irão dedicar-se a áreas culturais ou profissionais e necessariamente interligadas ou dependentes, de modo que, as posteriores diferenciações de função não os leve a antagonismo de perspectiva ou de ação.

⁸ Sociologia tinha sido definida, inicialmente, como a disciplina que deveria dar conta da dimensão sociocultural da realidade. Mais tarde substituída por Antropologia, como foi relatado pela prof. Josi Consorte.

6. Amenizar os prejuízos ocasionados por erros ou equívocos de opções profissionais, permitindo retificações e novas escolhas com aproveitamento do conhecimento já adquirido (PUCSP, 1971a).

Os quatro primeiros objetivos puderam ser enquadrados na função de "Realização de estudos básicos para ciclo superiores" presente no DL nº 464/69, de forma bastante específica para a PUC/SP. O quinto contempla a questão da reopção profissional.

A importância de propiciar a aquisição de conhecimentos, atitudes e habilidades referentes aos diversos aspectos da realidade, do ponto de vista de cada uma das áreas de conhecimento escolhidas para compor o projeto, está explícita nos objetivos.

Na Metodologia da proposta estava definido que:

Toda a metodologia fundamenta-se na atividade do aluno e do professor. Haverá, sempre, muito mais uma forma de relação aluno-professor do que uma disciplina ou um assunto a ser transmitido. A disciplina e a pesquisa são meios para suscitar os processos criativos da relação professor-aluno (PUCSP, 1971a).

A análise dos objetivos e da metodologia levou à constatação de que as disciplinas são meios para atingir os objetivos. Esse critério fundamental norteou a escolha das disciplinas e foi expresso de diferentes maneiras nos documentos e nos relatos de colaboradores da pesquisa, que apresento a seguir.

A disciplina Problemas Filosóficos e Religiosos do Homem Contemporâneo representa a atualização, na Reforma, da antiga Cultura Religiosa, obrigatória nas universidades católicas. A partir das discussões nas Comissões Paritárias, resultantes da movimentação estudantil, o professor Marcos Masetto, afirma que em 1968, se começa a "pensar programas diferentes, programas livres, (...) começamos os novos cursos como projetos pioneiros" (MASETTO, 2001, p. 2), motivo pelo qual foi convidado pelo professor Casemiro, em 1969, para fazer parte da equipe que estava subsidiando o trabalho da Comissão.

O grupo que elaborou a proposta de reforma na PUC/SP foi constituído, em grande parte, em virtude da sua participação nas discussões anteriores, como caracteriza o professor:

... havia um grupo de professores, jovens, com os quais eu tinha trabalhado nas paritárias, aqui na PUC e que eu achava que tinha umas idéias muito boas, como o Joel

Martins... o Casemiro... depois já o Elinei... a Maria do Carmo Guedes... o Edgard Assis Carvalho... enfim... esse grupo no qual eu achei que valia a pena entrar. E, aí, entrei junto com o Walmir, com o Chiavegatto, com uma turma que também tinha trabalhado comigo... porque nós éramos professores do Departamento de Teologia e nós estávamos reorganizando a disciplina de Teologia na PUC, com outras dimensões já. Então esse pessoal todo entrou, nós entramos juntos (Marcos Masetto, 2001, p.2).

Observo que um dos pontos centrais para o êxito da proposta de reforma era ter uma nova organização da disciplina Cultura Religiosa. No seu relato, Casali (2001, p.5) analisa que:

[...] converter aquilo que era um espaço doutrinário, de cultura religiosa, para um espaço acadêmico, de pensamento crítico sobre as questões filosóficas e teológicas contemporâneas. Isso também é uma marca importantíssima!

Entre as disciplinas comuns, Psicologia foi a que contemplou os aspectos de conhecimento ligados ao indivíduo enquanto ser em desenvolvimento e processo de aprendizagem. Seu grande mentor foi o professor Joel Martins, na época já com uma tradição de trabalhos em Psicologia e Psicologia da Educação. Atraiu para o projeto Elinei Ribeiro Gomes, Maria Célia Teixeira de Abreu, ex-alunos seus que, juntamente com o professor Flavio Negrini, colaboraram com a Comissão planejando a disciplina Psicologia. Em 1970 o prof. José Alberto Castelo passa a fazer parte do grupo. Reproduzo, agora, a descrição que a professora Maria Célia Abreu (2001) faz da construção da disciplina:

A gente se reunia toda santa semana, por umas quatro ou cinco horas, com uma forte liderança do Elinei, o Joel aparecia, o José Nagamine aparecia, até o Walter Garcia aparecia, se bem que ele não era ligado ao Básico, o Casemiro também aparecia muito, de perto, pensando um curso de Psicologia: "Esquece todos os livros, esquece tudo. O que a Psicologia tem que ela pode oferecer para um aluno de qualquer faculdade que está entrando na Universidade este ano?" E foi assim que o Básico foi planejado, e que chegamos no Aprender a aprender, que era a primeira unidade do primeiro semestre. Porque dizíamos: "Bom, o que a Psicologia pode ensinar a esse aluno?" "É aprender." Fora de todos os compêndios que conhecíamos, chegou dessa discussão (p.3).

As questões do conhecimento científico, sua aquisição e produção ficaram a cargo da disciplina Metodologia Científica. Para subsidiar a Comissão nessa área foi

convidada a professora Maria do Carmo Guedes, da Psicologia Experimental. Essa professora ministrava a disciplina em vários cursos da São Bento, entre eles Pedagogia e Psicologia, juntamente com os professores Niuvenius Junqueira Paoli e Mariã Cecília da Silveira Bello. As razões pelas quais Maria do Carmo foi chamada para coordenar a organização dessa disciplina foram explicitadas pela professora Maria de Lourdes Bara Zanotto (2001):

A Maria do Carmo foi uma pessoa marcante porque ela partilhava esse projeto e tinha uma proposta muito clara dentro desse projeto, a questão da ciência, e ela tinha todo um trabalho, que também era a tese dela, na época, de como estruturar um curso programado, com tanta gente, porque não era individualizado, vinha um pouco desses princípios do ensino individualizado, mas que não era um curso individualizado, como é que você dá um curso para não sei quantos 1000 alunos, com uma equipe de tantos professores e que mantenha os princípios básicos de um ensino planejado e etc. Acho que para ela, além do projeto maior de Universidade, tinha esse desafio como educadora que trabalhava numa certa abordagem (p.4).

A história da disciplina Antropologia e Realidade Brasileira é muito interessante e apresenta uma dimensão curiosa do processo de construção do projeto. Idealizada como a disciplina que deveria se concentrar na dimensão social do homem, em princípio, Sociologia, acaba sendo Antropologia e a professora Josildeth Gomes Consorte explica como isso aconteceu:

No fim de 1970 fui sondada, não é? [...] A Josi por quê? Porque a Josi tinha... enfim, um pé na educação, um passado ligado à educação, exatamente tendo trabalhado em dois projetos do Anísio Teixeira, mas eu acho que o mais... o que sobressaía mais, era o mais recente, que era o CBPE - Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais - que foi fundado no Rio em 55 e tal. Eu trabalhei lá um bom número de anos e o conhecimento que o Joel tinha de mim a partir desse... da participação nesse projeto, o Joel também estava sempre lá no Rio e me conheceu daí. Bom, então eu fui convidada, fui convidada para... para conversar. Conversei com o Casemiro, me lembro bem, e primeiro eu tive de convencê-lo que eu achava que seria... eu fui convidada para coordenar a disciplina como Sociologia, ainda não se tinha alterado o nome e eu disse que eu não poderia assumir como Sociologia porque eu não era socióloga, em primeiro lugar, mas que eu considerava que para aquilo que se queria, para os objetivos que o Básico tinha, a Antropologia tinha muito mais a dar do que a Sociologia. Olha que atrevimento! Ele então disse: por quê? E eu tive que argumentar, não é? Porque. E ele acabou se convencendo. Depois disso, então, eu fui aceita, com Antropologia. Passou a ser Antropologia. (p. 4).

Assim, a Comissão passa a contar com o apoio de grupos de professores que vão construindo, a partir das áreas de conhecimento, as disciplinas comuns do Básico: Problemas Filosóficos e Religiosos (depois Teológicos) do Homem Contemporâneo, Psicologia, Metodologia Científica e Sociologia (e depois Antropologia).

Na continuidade do processo, outro documento, datado de setembro de 1970⁹, apresenta uma nova versão do Projeto do Ciclo Básico da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Percebe-se que existe um grupo de trabalho com representantes de diferentes cursos da São Bento e, como mostrei com os relatos, existia também uma preparação, ou trabalho de bastidores feito por algumas equipes de professores, além da colaboração do movimento estudantil.

No seu relato a professora Edna Kahhale esclarece que a comissão inicial e os professores que entraram em seguida, responsáveis pelas disciplinas comuns, trabalharam para aproveitar a contribuição das discussões que estavam em andamento. Talvez seja incorreto dizer "aproveitaram", eles mesmos eram participantes e proponentes do movimento de reformulação. A professora era aluna no período de "tomada" da universidade, participou das Comissões Paritárias e assim se expressa sobre o grupo que construiu a proposta:

Então, essas pessoas junto com Casemiro e o Joel, e mais uma equipe, fizeram esse projeto... que vinha das Comissões Paritárias, desse movimento de 68, quer dizer, foi um jeito de organizar o movimento estudantil, absorver as reivindicações do movimento estudantil, junto com uma insatisfação dos professores, reorganizar de um jeito construtivo, produtivo (Edna Kahhale, 2001, p. 9).

Nessa versão, o projeto vai se tornando mais específico e detalhado, contando já com o delineamento das quatro disciplinas comuns. Comparando os dois documentos pude perceber que os objetivos gerais e atividades curriculares são as constantes do documento de 1969. Quanto à sua estrutura, nesse documento, o Ciclo Básico já é proposto para dois semestres com quatro disciplinas comuns cada um,

⁹ Em 1970 era estudada a possibilidade de implantar um projeto piloto com as primeiras séries dos cursos de Pedagogia e Letras das Faculdades Sedes Sapientiae e São Bento. Não foi possível, sendo adiado para o início para 1971 para atender, então, a todos os cursos.

(Psicologia, Sociologia e Realidade Brasileira, Metodologia Científica e Problemas Filosóficos e Religiosos do Homem Contemporâneo) e duas disciplinas introdutórias, por semestre, de acordo com a expectativa de opção profissional do estudante.

A forma de trabalho docente, definida pela proposta metodológica manteve os mesmos princípios, mas reorganizou os níveis didáticos: permaneceram as aulas-conferência nos mesmos moldes, acrescidas de uma fase intermediária de orientação de leituras, fichamentos, pesquisas sob a coordenação do professor assistente, sendo os debates e desdobramentos da fase anterior realizados em grupos menores, a cargo dos professores instrutores.

Os Objetivos Gerais estabelecidos para a PUC são anteriores à definição das funções do Ciclo Básico no artigo 5º do DL nº 464/69. Foi possível mantê-los diante das diferentes conotações que tais objetivos possibilitaram. Segundo o professor Reis Filho (1978, p.207), os objetivos definidos pela PUC correspondiam à terceira conotação presente no conjunto de Pareceres e Indicações do CFE, especialmente sobre Ciclo Básico e constituíram-se em "Estudos humanísticos de caráter educativo ou formativo, introdutórios do aluno à universidade".

Conseqüentemente, os Objetivos Gerais definidos no período de 1967 a 1969 permanecem inalterados, indicando que foram o critério de definição das áreas de conhecimento e da proposta metodológica implantadas em 1971.

Em janeiro de 1971, sob a vigência de todo o aparato legal da Reforma Universitária, o projeto final (PUC/SP, 1971a) é colocado em discussão no Conselho Universitário para implantação nesse mesmo ano. O detalhamento dos planos das disciplinas e a "instalação" do pessoal docente em tempo integral, para programação e treinamento, por 45 dias antes do início das aulas, estava condicionado à aprovação pelo Conselho. Nesse documento, objetivos, proposta metodológica geral e estrutura são iguais aos dos documentos de 1969 e 1970, com exceção da substituição da disciplina Sociologia por Antropologia, conforme explicação da professora Josildeth Consorte. Constava, também, um plano inicial de cada uma das disciplinas.

Finalmente, como resultado das reuniões do Conselho Universitário em 20 de janeiro de 1971 e 12 de fevereiro de 1971, foi aprovada a criação do Ciclo Básico na

PUC/SP, publicada na Portaria nº 9/71, com as normas para funcionamento e o plano de disciplinas.

Da mesma Portaria, constam os objetivos específicos e a metodologia, que ainda não estavam explicitados dessa forma nas propostas anteriores, para os três formatos de Ciclo Básico que foram implantados: o da área de Ciências Humanas e Educação, o da área de Ciências Matemáticas, Físicas e Tecnológicas e o da área de Ciências Biológicas e Médicas.

A opção por três modelos de Ciclo Básico permite concluir que o embate interno impediu a adoção de um único projeto de reforma da Universidade. Foi negada a condição inicial de reforma da Universidade Católica e, de certa forma, acabou por restringi-la ao primeiro ano de Ciências Humanas e Educação. Nas palavras do professor Alípio Casali (2001, p.10):

A diferença fundamental era por centros, desde o início! Biológicas e Matemática e Física ficaram fora da proposta original, montaram esquema próprio, há tentativas de incorporar, aproximar, foi feito um grande esforço, mas não quiseram, resistiram e foram um ponto de apoio importante para derrubar depois. Então, Biológicas está fora, Matemática e Física está fora, o Básico ficou restrito ao Centro de Humanas e Educação, Direito incluído.

Definindo a especificidade do Ciclo Básico de Ciências Humanas e Educação, encontro nos Objetivos Específicos a base sobre a qual será construída a prática do trabalho acadêmico. Ao definir "conhecimento crítico de si mesmo e da realidade de que participa", o projeto está explicitando aquilo que será o objetivo maior de todo o processo, expresso no planejamento das disciplinas: Consciência Crítica da Realidade. Essa consciência é entendida como necessariamente fundamentada na "iniciação científica ao conhecimento do homem brasileiro", o que implica na escolha do objetivo Fundamentação Científica. Para que este objetivo seja atingido são necessárias as habilidades buscadas em Introdução ao Trabalho Intelectual "através das disciplinas e da metodologia aplicada". Os objetivos Responsabilidade e Ser Participante e Ativo, que completam o conjunto dos cinco objetivos presentes nos planos das disciplinas comuns, expressam, junto com os anteriores, a ênfase colocada na "formação inicial homogênea a teóricos e a profissionais de Ciências Humanas e

Educação de modo que as posteriores diferenciações de função não os levem a antagonismos de perspectiva ou de ação" (PUC/SP, 1971c).

Encontrei a complementação indispensável para esses objetivos e sua concretização em objetivos de ensino, nos planos das disciplinas comuns e na metodologia proposta no projeto. Ao fundamentar o trabalho na "atividade do aluno e do professor" está nítida a intenção que se completa com a idéia de que:

haverá sempre, muito mais uma forma de relação aluno-professor, do que uma matéria, disciplina ou assunto a ser transmitido. A matéria, o assunto, a pesquisa são meios para o fundamento dos processos criativos na relação aluno-professor (PUC/SP, 1971c, p.8).

Assim, entendo que os objetivos só poderão ser completamente compreendidos à luz da proposta metodológica, que define o grupo como o espaço de construção do trabalho pedagógico: "Toda atividade será planejada, supervisionada e controlada num esquema de trabalho essencialmente de grupo. Este trabalho será desenvolvido sob a assistência do Coordenador pedagógico" (PUC/SP, 1971c, p.8). Considerei o trabalho conjunto uma das inovações propostas pelo Básico no sistema de trabalho do ensino superior, como será discutido oportunamente.

O impacto que tal concepção causou nos seus participantes pode ser percebido numa manifestação do professor Masetto (2001, p.3):

Foi um pulo tremendo para mim! Configurou-se como um salto! Objetivos! E, aí então, comecei a entender como é que eu, que tinha uma formação profundamente humanista, conseguia conversar com professores que tinham uma proposta fundamentalmente skineriana, com outros que eram rogerianos, com uns terceiros que eram da área de Antropologia..., e outros... mas por quê? Porque nós tínhamos posições filosóficas diferentes, ou formação diferente, mas concordávamos com os grandes objetivos educacionais. [...] A construção do Ciclo Básico era uma construção curricular e uma construção metodológica. Era uma construção profundamente educacional. No ano de preparação e nos seguintes de execução do projeto, os grandes princípios eram reflexão, ação que era produto dessa reflexão, você tinha uma reflexão sobre essa ação e uma modificação dessa ação a partir da reflexão, e uma modificação da reflexão com outra reflexão, então você tinha isso continuamente.

As disciplinas que comporiam o currículo do Ciclo Básico começaram a ser definidas a partir de 1969. Os documentos de 1969 e 1970 registravam as "Atividades Curriculares" e explicitavam que:

dentro da orientação estabelecida, os conteúdos do currículo são instrumentos, menos de informação do que de formação, isto é, as matérias serão estudadas para levar o aluno a um conhecimento profundo de si mesmo e da realidade da qual participa (PUCSP, 1970, p2-3).

Naquele momento, foram definidos como conteúdos necessários os relativos à ciência como forma de conhecimento da realidade; ao ser humano, enquanto indivíduo, possibilitando o conhecimento de si mesmo e os que atendessem as exigências do conhecimento do homem nas suas relações sociais e no que diz respeito à sua condição existencial.

Na sua forma final, constante da Portaria nº 9/71 (PUC/SP, 1971c), a organização curricular define as disciplinas comuns do Ciclo Básico e apresenta o entendimento da contribuição de cada uma para o projeto. São elas: Metodologia Científica; Antropologia e Realidade Brasileira; Psicologia e Problemas Filosóficos e Teológicos do Homem Contemporâneo. Tais disciplinas serão apresentadas mais amplamente e discutidas no próximo capítulo.

Um aspecto inovador na proposta sob o aspecto funcional-administrativo era a definição de uma carreira, a contratação de pessoal por tempo parcial/integral e a clara definição de tarefas e atribuições dos professores em cada nível. É bom lembrar que tal esquema foi inovador, rompia com o antigo sistema de alguns catedráticos e com o regime de trabalho por hora/aula, prática comum nas Universidades Católicas. Todas as funções docentes são especificadas e constituem condição *sine qua non* para a execução do projeto. Sobre as funções de professor, encontrei na Portaria nº 9/71:

Para cada projeto de Ciclo Básico haverá uma estrutura funcional baseada no princípio do trabalho conjunto de vários professores, aos quais caberão determinadas funções e responsabilidades docentes e técnicas (p.3)

O processo exigiria contato sistemático entre os membros da equipe de cada disciplina e das diversas equipes docentes do curso, o que implicava na adoção, para o Ciclo Básico, do regime de dedicação integral para grande parte do corpo docente. Cada disciplina do curso teria um professor responsável, conhecido como Coordenador de Equipe, três professores assistentes e professores instrutores, sendo um para cada grupo de 25 alunos.

Para as 1960 vagas previstas para 1971, o projeto contou com um (1) professor Coordenador Geral/Pedagógico, quatro professores coordenadores de

equipe, 12 professores assistentes e 48 professores instrutores. O corpo docente do Ciclo Básico, no momento da implantação da proposta, era constituído por 64 professores e um Coordenador Pedagógico trabalhando em quatro disciplinas comuns, em dois períodos com duração de 15 semanas cada e tinha um total de 480 horas/aula. (PUC/SP, Portaria nº 9/71, 1971c, p.10)

Nessa Portaria são explicitadas as funções do pessoal docente em cada nível da carreira, a definição da direção do Básico por um Colegiado – a Comissão Diretora – composta pelos coordenadores de equipes, por um (1) representante dos assistentes e por um (1) representante dos instrutores por equipe, além de um (1) representante dos alunos, sob a presidência do Coordenador Pedagógico.

As características do projeto, apontadas pelos colaboradores, indicaram que o espaço do Básico pode ser entendido como espaço escolar propício para aprendizagem de seus professores. Atualmente, mais especificamente no final da década de 1990, essa concepção de formação continuada no local de trabalho vem sendo denominada Escola Reflexiva. As características dessas organizações escolares aprendentes, segundo Canário (1997), Alarcão (2001), Bolívar (1997), entre outros, serão mencionados nos Capítulos 3 e 4, quando analisarei como se deu o trabalho pedagógico cotidiano no Básico. Nesses capítulos, ao analisar a construção coletiva do projeto pedagógico, explico como seus professores viveram um processo de formação contínua que se faz presente até hoje na sua maneira de ser e se perceber como professor. No meu entendimento, essa maneira de ser delineia uma identidade profissional do professor do Básico.

Capítulo 3

PROJETO: UM CAMINHO QUE SE FAZ AO CAMINHAR

Eu acho que se manteve por que era um projeto, era um projeto de Universidade, [...] quer dizer, não era um projeto de primeiro ano, ele era um projeto de Universidade, isso é que mantinha o grupo, as propostas, as idéias fundamentais... (Maria de Lourdes Zanotto, 2001, p. 3)

[...] o projeto era alguma coisa que arrastava. Pela beleza do projeto, pela concreticidade do projeto, pelos resultados que a gente via dos projetos, volto a dizer, tanto dos alunos quanto dos professores, quanto dos monitores, quanto dos funcionários. (Marcos Masetto, 2001, p.4).

A análise do projeto de Ciclo Básico da PUC/SP, sua história e processo de implantação e consolidação vão permitindo encontrar respostas à minha principal indagação: na realidade, existiu uma proposta educacional coletiva cujo desenvolvimento resultou na formação de seus professores, sendo perceptível na sua atuação profissional posterior ao Básico?

Nos seus depoimentos, os professores colaboradores vão desnudando essa realidade nas mais diferentes formas, como demonstrarei.

A discussão sobre formação de professores, hoje bastante consistente, não tinha o mesmo contorno teórico na época da implantação do Básico. Assim, ainda que se esteja fazendo um paralelo entre aquela experiência e o que hoje se entende por formação de professor, professor reflexivo, escola reflexiva, dois destaques são importantes: em primeiro lugar, o projeto não foi proposto como experiência de formação de professores e sim como uma proposta educacional para alunos ingressantes no ensino superior face à reforma da universidade. Em segundo lugar, foram as ações daquele momento que permitiram configurar-se, dadas as circunstâncias específicas do Projeto das Disciplinas Comuns do Ciclo Básico, uma experiência de formação continuada de seus protagonistas – professores.

A originalidade do projeto pedagógico, como demonstrarei a seguir, se expressa, sobretudo, pela formação contínua de seus professores mediante as mais diferentes atividades realizadas como trabalho coletivo.

Conforme foi discutido no capítulo anterior sobre a Metodologia desta pesquisa, as dificuldades para a adequação desses elementos ao conceito de categoria analítica, fizeram-me optar por duas categorias: Elaboração da Proposta (objeto do Capítulo 2) e Projeto.

Em meu entendimento, Projeto é uma unidade em que se destacam três dimensões intimamente relacionadas. Sua descrição não pode prescindir desse inter-relacionamento, portanto, esta categoria abrange as dimensões: projeto pedagógico, trabalho coletivo e formação de professores. A dimensão projeto pedagógico é objeto deste Capítulo enquanto as dimensões formação de professores e trabalho coletivo serão tratadas conjuntamente no Capítulo 4.

Em consequência, o capítulo **O Caminho se faz ao caminhar**, cujo eixo é a construção da proposta educacional do Ciclo Básico de Ciências Humanas e Educação, no que diz respeito às disciplinas comuns, foi analisado considerando seu Projeto Pedagógico – dimensão que abrange a proposta educacional inovadora para ensino superior, seu caráter pedagógico, a forma de organização curricular com seus objetivos, disciplinas, atividades e processo de avaliação.



3.1. Projeto Pedagógico

O Ciclo Básico, ou Básico como venho denominando, era composto pelas disciplinas comuns a todos os alunos do Centro de Ciências Humanas e Educação e por duas disciplinas específicas por curso. O projeto aqui analisado diz respeito às disciplinas comuns do Centro de Ciências Humanas e Educação (CCHE), como mencionei anteriormente, uma vez que as disciplinas específicas não se engajaram na proposta e, portanto, não faziam parte do projeto.

Consigo identificar dois momentos distintos na história do Básico: o primeiro, de 1971 a 1980, em que aconteceu a construção coletiva do projeto e a sua implantação e o segundo, de 1980 a 1987, período de reconfiguração da proposta inicial.

Posso assegurar que o período inicial foi mais rico em termos de propostas inovadoras de construção de um projeto pedagógico, de condições de trabalho coletivo e de situações de formação docente. Asseguro também que todos esses elementos foram percebidos durante a existência do projeto e são objeto da presente análise.

O trabalho docente no Básico – realizado sempre em grupos, como já foi citado no capítulo anterior – era organizado em duas grandes instâncias: o grupo de professores que ministravam a mesma disciplina – as equipes – e o grupo de professores de disciplinas diferentes que davam aulas para as mesmas classes – as interequipes. Acrescentam-se a esses o grande grupo formado para participar das discussões semestrais promovidas pela Coordenação Geral, para avaliação e reflexão sobre o desenvolvimento do projeto.

O trabalho nas equipes consistia do planejamento semestral dos cursos, da preparação semanal das aulas, da preparação e acompanhamento de monitores e professores, da avaliação semanal das atividades realizadas. Nas interequipes eram discutidos os planos de trabalho e propostas de curso das disciplinas comuns, era feita a avaliação semanal das atividades e dos alunos de cada classe, e planejados os encaminhamentos para os alunos e seu acompanhamento. Como já foi informado, esse

conjunto de atividades pôde ser realizada pela adoção do regime de dedicação integral para a maior parte do corpo docente.

Cada disciplina, como já registrado, era de responsabilidade de uma equipe, composta por um coordenador, três professores assistentes e professores instrutores, sendo um para cada grupo de 25 alunos. Os coordenadores de disciplina faziam parte da Comissão Coordenadora do projeto, integrada também pelo Coordenador Pedagógico (Coordenador Geral) e por um professor representante de cada equipe.

Em 1971, no momento da sua implantação, o projeto contava com quatro disciplinas comuns: Psicologia, Antropologia e Realidade Brasileira, Problemas Filosóficos e Teológicos do Homem Contemporâneo (PFTHC) e Metodologia Científica. Em 1976, mais uma disciplina é acrescentada ao conjunto das comuns, Comunicação e Expressão Verbal (CEV).

As disciplinas Problemas Filosóficos e Teológicos do Homem Contemporâneo e Comunicação e Expressão Verbal eram conhecidas pelas suas siglas PFTHC e CEV, provavelmente porque tinham títulos extensos. Para se referir à Antropologia e Realidade Brasileira e Metodologia Científica era usado apenas o primeiro termo: Antropologia e Metodologia. Esta foi também a forma usada pelos entrevistados, razão da minha opção por manter a forma de referência utilizada pelos protagonistas da história do Ciclo Básico.

As quatro disciplinas comuns constantes do projeto inicial, em 1971, são apresentadas na Portaria PUC/SP nº 9/71, com a seguinte caracterização:

- Definindo a nossa época como dominada pela ciência e pela técnica fundamentada na ciência, a atividade curricular inicia-se pelo contato e manipulação da **Metodologia Científica**.
- Como o conhecimento científico e suas técnicas, não só são humanos como adquirem validade quando a serviço do Homem, de todos os homens e de cada homem em particular, a atividade curricular baseia-se fundamentalmente no conhecimento científico do Homem. Cada aluno, ao conhecer a si mesmo, torna-se modelo da humanidade, objeto e sujeito de todo conhecimento válido. Por isso, a contribuição da **Psicologia** torna-se indispensável.
- Todavia, não só o homem não é uma ilha, como só se torna homem nas suas relações com os seres humanos. Tais formas, milenares, de associações não são determinadas pela vontade, aspirações, desejos e ilusões de cada pessoa. Existem como realidade histórica, obedecem leis ou pelo menos constâncias relacionais que precisam e podem ser conhecidas. Conhecê-las nas formas concretas assumidas no espaço brasileiro e vivenciadas pelo aluno é tarefa da **Antropologia e Realidade Brasileira**.

• Outrossim, não se trata, apenas, de conhecer a realidade que somos e da qual participamos como pessoa. Trata-se muito mais de despertar a pessoa humana e de tornar esse conhecimento do "fato", do real, cientificamente determinado, e marcá-lo, dominá-lo em função dos fins especificamente humanos, isto é, de dar-lhe significado e valor do agente de sua manipulação. Afinal, cada homem concreto, cada ambiente particular dos homens, cada sociedade nacional e toda a humanidade só tem significado enquanto expressam a condição de existência. A problemática determinada por esse condicionamento inelutável será objeto de observação, análise e reflexão do curso de **Problemas Filosóficos e Teológicos do Homem Contemporâneo**.

Diferentemente das grades curriculares que encontramos na maior parte dos cursos de graduação que propõem um elenco de disciplinas, no projeto de disciplinas do Básico há uma clara definição da sua natureza e intencionalidade.

A inclusão da disciplina Comunicação e Expressão Verbal (CEV) se justifica diante da necessidade de equacionar as dificuldades de expressão verbal apresentadas pelos alunos. A professora Maria Aparecida Junqueira (2001, p.5-6), no seu depoimento, diz que:

... já era um problema que se colocava: o problema que os alunos tinham de escrita. Percebeu-se a importância de ter uma disciplina que recuperasse essas falhas de escritura do aluno, essas deficiências com que ele vinha, de organização do pensamento... e tal... e a disciplina (CEV) entrou. [...] (com) contribuições de vários setores que trabalhavam com linguagem dentro da Universidade, para formar a equipe. Então, os professores vieram do Departamento de Arte, que trabalhavam com a Literatura, do Departamento de Português, que trabalhavam com Língua Portuguesa, foram nossos professores e foram dar aulas junto conosco... nós fomos dar aula junto com eles! E professores que vieram também do Departamento de Lingüística!

Para trabalhar com a questão da linguagem no Básico, o Plano Acadêmico de 1976 definiu que a disciplina deveria:

Propiciar ao aluno conscientização e aquisição de usos da linguagem; formação do espírito crítico, através do desenvolvimento do pensamento/linguagem; melhores condições de atuação pelo domínio da linguagem, na Universidade e fora dela. ... Oferecendo-lhe possibilidade de aprender, reconhecer e produzir várias formas de discursos (diferentes processo de codificação e decodificação), tendo em vista um ajuste às exigências do desempenho verbal na Universidade (PUCSP - PA 1976b, p.9).

Além da definição dessas disciplinas comuns para compor o projeto, o trabalho desenvolvido em todas elas se pautava por cinco objetivos educacionais.

Esses objetivos e a proposta metodológica, citada no capítulo anterior, constituem-se no eixo norteador para a definição dos objetivos específicos, do trabalho nas equipes e intequipes, do planejamento das atividades das disciplinas:

Outra questão que me parece muito importante era termos objetivos comuns trabalhados por disciplinas diferentes! ... (Antonio Carlos Ronca, 2001, p.2).

Cabe lembrar Nóvoa (1991) que, ao apresentar cinco teses sobre formação contínua de professores, defende a idéia de que a escola tem de ser estimulante para os estudantes e para os seus professores e que é no enfrentamento dos desafios da prática cotidiana, de forma original, livre das prescrições acadêmicas e das prescrições burocráticas, que pode se dar a construção de uma nova escola. Na proposta do Básico, essa condição foi contemplada pelo desafio da organização do trabalho em torno de objetivos educacionais.

Como estarei discutindo neste capítulo, a construção de uma nova escola que veio a constituir-se em um espaço de formação contínua de seus professores, fundamenta-se na concepção de que:

A formação contínua de professores deve alimentar-se de perspectivas inovadoras, que não utilizem preferencialmente "formações formais", mas que procurem investir do ponto de vista educativo as situações escolares. [...] Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno da resolução de problemas e de projectos de ação, e não em torno de conteúdos acadêmicos (NÓVOA, 1991, p.29-30).

No projeto do Básico, o fato das disciplinas serem consideradas meios para atingir os objetivos e não fim em si mesmas possibilitou criar situações escolares de formação de professores em um projeto que superava a organização conteudista tradicional e se apresentava como um desafio.

Quero reafirmar aqui que o Básico se constituir em espaço de formação de professores pode ser entendido, atualmente, como aquilo que se dá "por acréscimo", uma vez que a intencionalidade no momento da implantação era construir um projeto de Ciclo Básico que atendessem melhor as necessidades de formação universitária.

Essa idéia de partir de objetivos e não de conteúdos, que eu acho que foi uma grande sacada, devemos à boa cabeça, às idéias do Joel (Martins). E a escolha dos objetivos, eu me lembro que teve uma contribuição muito grande da Maria do Carmo (Guedes), aqueles objetivos... eram cinco, não é? O grande objetivo era Consciência Crítica da Realidade, tinha um difícil de medir que era a Responsabilidade, (risos) e

tinha um que era Ser Participante e Ativo, do grupo social, falar, lembro que discutíamos se é possível participar sem falar e como é que ficam os que não falam? E tinha os dois mais intelectuais, não é, que eram Introdução ao Trabalho Intelectual e o outro era Fundamentação Científica, o que é opinião, o que é fato, tudo isso. Acho que isso foi uma grande sacada, que uniu muito as equipes, e que nos formou enquanto professores, porque nós também não fomos formados assim, fomos formados em conteúdos, decora o conteúdo mas não localiza e quem tinha essa preocupação de localizar era a Maria do Carmo, o Casemiro tinha também, mas ela era mais didática... era de colocar o dedinho ali, no lugar certo, e ela que transformava isso, com as tendências behavioristas dela, transformava isso em comportamentos, o que foi importantíssimo para poder unir (Maria Célia Abreu, 2001, p.3).

Durante todo o processo de implantação do projeto os objetivos estiveram em discussão e explicitação mas, até 1975, constavam apenas de documentos internos ou de apontamentos pessoais de professores como resultados dessa discussão constante sobre seu significado, como pude perceber no relato da professora Maria Célia. Foi essa protagonista que publicou-os pela primeira vez, na sua dissertação de mestrado defendida naquele ano. São eles:

1. Adaptação ao trabalho intelectual – utilizar adequadamente o tipo de habilidades próprias do trabalho intelectual universitário, tais como receber e procurar informações; expressar-se com clareza e precisão por escrito e oralmente; relacionar, analisar e sintetizar dados e conceitos.
2. Fundamentação científica – reconhecer a existência das exigências científicas e lidar com elas; isso supõe: utilização de conceitos e princípios científicos e não de senso comum; argumentação baseada em evidência lógica ou empírica; respeito por fatos e discriminação entre fatos e não fatos; flexibilidade para perceber que as explicações científicas evoluem e que a realidade é explicada de diferentes maneiras, segundo diferentes enfoques disciplinares e teóricos; identificar, manipular e controlar variáveis.
3. Responsabilidade – informar-se das exigências do seu papel de universitário, exercendo os direitos e cumprindo com os deveres que o delimitam; prever consequências possíveis de decisões a serem tomadas: cumprir com as decisões assumidas; conhecer suas próprias capacidades e desenvolvê-las; colaborar, como membro de um grupo que visa objetivos formativos, para o desenvolvimento de outros participantes; avaliar continuamente sua atuação, a do grupo e a do professor.
4. Ser participante e ativo – desempenhar, adequadamente, seu papel de membro do grupo, estando presente nos momentos de tomada de decisão, exercendo liderança quando houver oportunidade, facilitando o trabalho do grupo, sabendo ouvir e colaborando com informações e opiniões relevantes para o trabalho, criando e aceitando situações de cooperação.
5. Consciência crítica da realidade – perceber-se como agente do seu próprio processo educativo, buscando aperfeiçoar a própria aprendizagem; questionar informações recebidas, fundamentando suas colocações; ao discordar de uma proposição, buscar novas soluções; estar pronto a receber novas informações e a rever suas posições; perceber a realidade

sob seus diversos aspectos (históricos, sociais, éticos, religiosos, psicológicos) e a si mesmo como parte dessa realidade; identificar as alternativas de comportamento que a sociedade lhe oferece; questionar a realidade, a si mesmo e suas alternativas de comportamento, em confronto com modelos teóricos; tomar decisões a respeito dos comportamentos que adotará, tendo consciência de que pode ser um agente de mudança da realidade (ABREU, 1975, p.10-11).

Estava muito claro para nós, naquele momento, que os professores não poderiam fazer menos do que era esperado dos alunos. Se tais objetivos poderiam ser considerados pretensiosos para alunos de 1º ano de curso superior, também o eram para os professores. Expressavam uma nova maneira de entender o trabalho docente e a partir deles e em torno deles foi sendo construída a prática cotidiana do projeto.

Acho que essa união que as equipes puderam ter em torno dos objetivos foi o que permitiu também que o Básico durasse mais e que os novos professores fossem sendo agregados sem discrepar muito, os monitores sendo formados e tal, e era uma coisa levada extremamente a sério. Importantíssima. Toda a ética dos professores era levada muito a sério, desde não chegar atrasado, não esquecer material em casa para dar aula, não namorar aluno, etc... (Maria Célia Abreu, 2001, p.3).

Com a adoção de objetivos comuns, que geraram uma prática interdisciplinar e, conseqüentemente, um processo de avaliação contínua e conjunta de professores, alunos e atividades, o Básico se organiza como projeto. Seu caráter pedagógico e inovador, que se constituiu em espaço de aprendizagem para alunos e, especialmente, professores, está presente nos relatos dos entrevistados. Esse espaço concretiza a unidade do projeto.

Os entrevistados fazem referência ao Básico como um projeto de caráter pedagógico, inovador e, de certa forma, com uma alta dose de utopia e idealização. Mas, o que significa ser um projeto? Como explicitar seu caráter pedagógico, político e inovador? Como na prática se construiu e se constituiu?

Acredito poder caracterizar o Básico como um projeto, uma vez que percebo uma "ação consciente voltada para a criação de uma realidade nova" (Vale, 1999, p.71). Verifiquei que, conforme foi discutido no capítulo anterior, a elaboração do projeto do Básico foi motivada pela necessidade de reformulação do ensino superior, reivindicação que aparece tanto no movimento da Reforma Universitária como nas exigências de transformação das universidades católicas, expressas, por exemplo, no

documento de Buga e, em consequência, presentes nas propostas de reestruturação da Faculdade São Bento da PUC/SP, desde a década de 1960.

Alarcão, em 2001, fala da necessidade de cada escola desenvolver seu projeto educativo. Em 1971, na PUC/SP existia essa percepção entre os professores que iniciaram a implantação do Básico. Ela pode ser reconhecida nos depoimentos que indicam de que forma os professores aderiram ao projeto do Básico, lembrando do seu significado. Os relatos mostram o compromisso fundamental de todos com o êxito do Básico, tomando-se central nas suas vidas e na vida do grupo. O professor Marcos Masetto (2001, p.4-5) explicita a intencionalidade desse envolvimento:

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. Então, quando a pessoa não se sentia bem, ou não gostava, não concordava, simplesmente ia embora, porque ela não se interessava por aquilo. Os que ficavam, como você disse, a carga de trabalho era muito grande, mas ficavam por quê? Porque o projeto era alguma coisa que arrastava. [...] Tanto é que 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.

Tomando emprestadas algumas expressões e conceituações de Brzezinski (2001, p.76), posso afirmar que fazendo referência ao projeto, os depoentes entendem-no como "expressão concreta do trabalho coletivo na escola", em que a noção de pertencimento é evidenciada. Todos acabam por sentir-se autores da proposta, uma vez que responsáveis pela sua construção no cotidiano.

Existindo a intencionalidade de criar uma realidade nova, o caráter pedagógico do projeto se define quando o processo de formação do aluno passa a ser o seu centro, implementado em função de uma cultura democrática que rompia com os autoritarismos, do professor e da organização escolar (VALE, 1999).

A partir desse entendimento, o autor sinaliza a cultura democrática como a que possibilita:

- recuperar o *trabalho docente em sala de aula*, construindo uma prática pedagógica centrada na participação do aluno, no ensino solidário, na cooperação consciente, na análise da realidade vivencial do aluno e sua prática social revendo os critérios de avaliação do aluno com valorização do seu desempenho no processo de assimilação e apropriação dos conteúdos escolares e culturais;
- tornar realidade o *trabalho coletivo* em termos da direção do empreendimento escolar, no sentido de romper com o centralismo burocrático e caminhar para a auto-gestão de cursos e escolas, tomando a *formação do aluno* e o *projeto político-pedagógico* como referências maiores nas avaliações da ação educativa (VALE, 1999, p.74, grifos do autor).

Tomar objetivos educacionais como o eixo norteador da proposta do Básico permitiu que o entendimento de cada disciplina comum implicasse numa forma de trabalho unificada e unificadora. A dimensão de trabalho pedagógico e coletivo, com uma nova forma de interação professor-aluno, no contexto de um projeto educacional, deu identidade à proposta do Básico.

Ser um "elemento mediador entre a cultura interna à escola e a cultura externa do sistema de ensino e da sociedade" (Brzezinski, 2001, p.76) ou, no caso, no conjunto da Universidade Católica, era uma outra perspectiva presente no projeto. A convicção de que estavam inovando na Universidade e a adesão ao projeto faziam com que seus professores considerassem "velho" tudo o que não fosse o Básico. Sendo assim, posso imaginar que os professores do Ciclo Profissional, cuja carga horária foi diminuída pela inclusão das disciplinas comuns no primeiro ano, possam ter se sentido hostilizados pelos colegas do Básico:

Era tudo muito novo, uma forma de trabalhar nova, isso causou um impacto enorme na universidade porque o que não estivesse no Básico era velho, era um pouco assim. (Josildeth Consorte, 2001, p. 7)

A consciência que os professores tinham da sua função no processo de reforma universitária que se iniciava na PUC/SP, pode ser entendido, por exemplo, com o relato do professor Antonio Carlos Ronca (2001, p.7) que, naquele momento, iniciava sua carreira docente:

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.

Neste excerto, idéias como transformação, mudança, desejo e percepção de sermos, enquanto professores, agentes dessa mudança, correspondem ao que Vale (1999) define como características do projeto pedagógico. Trata-se de recuperar o trabalho docente em sala de aula, com uma prática pedagógica centrada na participação do aluno, no ensino solidário, na cooperação consciente, na análise da realidade vivencial do aluno e sua prática social.

É importante entender essas proposições no contexto de discussões sobre reformas sociais, sobre o papel da Universidade e, especificamente, da Universidade Católica naquele momento. Existe uma dimensão política presente, que é expressa por seus sujeitos.

O professor Nicola Centrone (2001, p.2-4) já tinha experiência profissional não docente quando passou a fazer parte do grupo de professores do Básico. Ele não participou do processo de elaboração e implantação do projeto, mas expressa a consciência à qual venho me referindo:

Lembro que quando vim para cá, me encantei com a proposta, uma proposta de conscientização, de levar o aluno a ser crítico, deixar de ser o indivíduo tecnocrata. E isso me recorda, um pouco, a minha briga, minha participação quando ginasiano... por ocasião do surgimento da proposta MEC/USAID, uma proposta tecnocrata e que naquele momento causou muito rebuliço no meio estudantil, tentando evitar isso aí. Hoje, acho que chegou, que já está aqui. [...] Para mim, naquele momento, o Básico tinha tudo a ver... a necessidade da interdisciplinaridade, que já percebia no INSS.[...] Era uma proposta de reforma universitária.

O Básico se apresenta como um projeto de transformação, o que o faz atraente para professores como Nicola Centrone. Apesar de não terem participado da construção da proposta, esses professores têm uma preocupação política na sua história de vida. A dimensão política que tem uma proposta pedagógica inovadora está presente no depoimento da professora Ana Salles Mariano (2001, p.5):

Quer dizer, não foi um projeto que tinha estratégias interessantes, não, era um projeto que estava amarrado num conjunto de idéias muito... bem ... pensadas. 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?

Buscando superar a fragmentação disciplinar dos conteúdos, que existe até hoje, o projeto explicita o pedagógico como articulador das atividades. Considerar que a situação de ensino superior tem uma dimensão pedagógica, que deve ser norteadada por um projeto pedagógico, é fundamental para superar a fragmentação. A docência no ensino superior tem, historicamente, desconsiderado o seu caráter pedagógico, tido como desnecessário.

No entanto, o componente pedagógico é essencial; para alcançar os objetivos propostos na dimensão política, a proposta teve que se mostrar como essencialmente pedagógica, pois como conceitua Saviani (1987) se por um lado política e educação são inseparáveis, apesar de distintas, por outro, é na especificidade da prática educativa, no seu caráter pedagógico, que podemos encontrar sua função política.

Assumir o caráter político da ação educativa, no contexto de um projeto construído cotidiana e coletivamente, transformou o espaço do Básico num "instrumento viabilizador de construção da escola reflexiva e emancipadora" (BRZEZINSKI, 2001, p.76).

Então tinha este lado também de ler textos proibidos, de levantar questões com os alunos, que eram questões que faziam olhar para a realidade de um jeito mais crítico, mais... inquisidor... enfim, acho que isso tudo, também, para mim, tinha um papel muito importante. E era a possibilidade de fazer um trabalho que tinha uma dimensão política clara - formar gente que pensa, formar gente para discutir, para debater e de fornecer alguns subsídios para essas pessoas via material didático (Maria de Lourdes Zanotto, 2001, p.5).

A briga contra a ditadura, a briga pela democracia para que cada um pudesse falar, se colocar, se expor, na troca das

idéias... era o que a gente queria e propunha em sala de aula, não é? A gente misturava os alunos porque sabíamos que cada um tinha vindo com uma posição diferente, com uma visão de homem, de mundo, diferente e era interessante o confronto em sala de aula, era interessante que acontecesse aqui dentro, com a gente (Nicola Centrone, 2001, p.5).

Assim, explicitar o caráter pedagógico do projeto era condição essencial, que não ocorreu sem um certo estranhamento de alguns professores e/ou áreas de conhecimento.

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 (Eliane Gouveia, 2001, p.1).

Mais do que desnecessário, para muitos professores do Ciclo Profissional, o pedagógico parecia "desqualificar a atuação do professor" de ensino superior. Ao discutir a dimensão de formação de professores, mais à frente, voltarei a este assunto. Por enquanto, pretendo enfatizar a pertinência da dimensão pedagógica na construção do projeto.

A expressão projeto político-pedagógico não estava presente no início dos anos 1970, surgindo na literatura educacional apenas no início da década de 1990 o que não impediu que, na prática, a proposta assumisse seus contornos e que os professores entrevistados, vez por outra, fizessem referência a projeto político-pedagógico, por estarem se situando na contemporaneidade – os protagonistas estão sendo novamente protagonistas pelo exercício da sua memória e estão situados em um novo contexto histórico.

No entanto, na maioria das vezes, tanto nos documentos quanto nas entrevistas, a expressão mais freqüente é projeto educacional, cuja definição encontrei em Severino (1995, p.170), que o apresenta como condição para superação da fragmentação da prática escolar:

O conjunto articulado de propostas e planos de ação em função de finalidades baseadas em valores previamente explicitados e assumidos, ou seja, de propostas e planos fundados numa intencionalidade. Por intencionalidade está se entendendo a força norteadora da organização e do funcionamento da escola provindo de objetivos preestabelecidos.

A explicitação da proposta apresentou-se, desde a aprovação da Portaria PUC/SP 9/71, como um conjunto articulado, cujo eixo foi definido pelos objetivos comuns, pela proposta metodológica e pelo conjunto de disciplinas eleitas com uma clara definição de intencionalidade: promover, mediante trabalho coletivo, a formação de alunos e professores.

Podendo ser entendidos como a grande inovação do projeto, permitindo superar a estrutura fragmentada dos cursos, os objetivos norteavam as atividades realizadas com os alunos e, mais que isso, eram o eixo da atuação dos professores, conferindo ao projeto esse duplo caráter:

O que me parece uma coisa muito importante - ele (referindo-se ao Ciclo Básico) não era apenas uma estrutura, um sistema criado para formar alunos. No formar alunos ele realizava o que considero ideal, do ponto de vista de uma instituição formadora, formar alunos e, simultaneamente, sistematicamente, formar professores! Através de estratégias de ação pensada, refletida, repensada... (Alípio Casali, 2001, p.2).

Casali demonstra, com sua afirmação, que a proposta do Básico vai ao encontro daquilo que Nóvoa (1991), Canário (1999) e Alarcão (2001), entre outros, defendem: a definição de um projeto pedagógico é condição fundamental para que o espaço educativo seja um lugar de formação de seus professores e alunos. A dimensão coletiva do projeto, na qual estavam inseridos professores e alunos, possibilitou a consciência sempre presente do inacabamento dos professores que estavam em formação juntamente com os alunos. Como o desafio colocado era a construção de um projeto inovador em termos de ensino superior, todos sentiam-se aprendizes e parceiros nesse novo modo de ser.

Tal disponibilidade foi uma das condições fundamentais para que o Básico se constituísse em espaço de formação continua, escola reflexiva e emancipadora (Brzezinski, 2001) na qual cada professor, individualmente, o coletivo dos professores e a organização escolar, Universidade, foram aprendentes. A presente pesquisa permitiu-me constatar que o Básico tornou-se um espaço educativo, do modo como é entendido por Canário (1999, p.280). Superando a visão de escola como o lugar onde os alunos aprendem, o autor a define como o espaço em que os professores aprendem "aquilo que é verdadeiramente essencial: **aprendem a sua profissão**" (grifo do autor).

Acredito que os esforços para entender os objetivos de forma que pudessem ser utilizados para planejar as disciplinas, orientar a avaliação e mudar atitudes, no momento em que a apreensão e o domínio de conteúdos deixou de ser o grande propósito das disciplinas, passando a ser meio para atingir os cinco objetivos comuns, caracterizam um desafio que, sendo enfrentado, possibilitou a integração entre os professores da mesma disciplina e de disciplinas diferentes.

E tinha um lado positivo porque obrigava o professor a discutir educação, ele não era um simples professor, ele era um educador, então, de repente ele não era um elemento que ia trabalhar uma disciplina, ia lá dar um ponto, não é assim que se fala no tradicional, dar um ponto? Não, de repente, trabalhando um conteúdo da sua disciplina ele acabava trazendo um problema para a equipe e recebendo outros, e se via dentro de um processo [...] (Erson Oliveira, 2001, p.1).

Ao deslocar o foco de conteúdo das disciplinas para trabalho coletivo em torno e em busca de objetivos comuns, há um processo de explicitação dos problemas educativos que transforma o professor em educador. O trabalho coletivamente organizado em torno dos objetivos sustentou a existência de uma abordagem interdisciplinar no Básico, como pode ser comprovado no depoimento a seguir:

[...] nós tínhamos, por exemplo, Metodologia Científica, Antropologia, Psicologia e Problemas Filosóficos e todas trabalhavam a questão da consciência crítica; da responsabilidade; de introdução ao trabalho intelectual, quer dizer, havia objetivos que todas as disciplinas trabalhavam. Isto era algo que nos possibilitava encontrar com a interdisciplinaridade vivida na prática. Isso era fascinante, fascinante! Principalmente para alguém que tinha acabado de sair da Universidade, que estava ali sonhando e sonhar juntos era muito bom (Antonio Carlos Ronca, 2001, p.2).

A unidade do projeto era garantida tanto pela adoção de objetivos comuns como de uma prática interdisciplinar e, conseqüentemente, de um processo de avaliação contínua e conjunta, dos quais decorre toda a organização do trabalho educacional. Essa unidade, analisada do ponto de vista do aluno, uma vez que foi aluna do Básico antes de ser professora desta Unidade, está presente no relato da professora Neide Saisi (2001, p.2):

Assim, considereei esse primeiro ano muito importante, fundamental: ficava evidente a idéia de um conjunto de professores envolvidos, que estavam imbuídos desses objetivos.

Os depoimentos indicam que a aspiração à mudança era característica constante do projeto, indicando seu caráter inovador, sua tendência à superação dos modelos existentes. Esse posicionamento do grupo provocava críticas não apenas por parte de diferentes segmentos externos ao Básico, mas também dentro da própria PUC/SP:

Ary Silvério, aquele tesoureiro da Universidade falava uma coisa, e era verdade! Ele falava que a gente vivia na ilha da fantasia ... que era utópico tudo que a gente fazia, ele falava que devia se chamar "República Utópica da Monte Alegre". Todas essas críticas que ele fazia, eu achava ótimas, eu me sentia muitíssimo bem com essa crítica. Porque, realmente, repetir os modelos que estão aí fora, a gente não queria (Cleide Canhadas, 2001, p.7).

Considerando as intencionalidades presentes na proposta, seus professores reconhecem o projeto como inovador:

Um dos elementos que me pareceu inovador, produtivo no Básico, foi o trabalho de interequipe que foi uma tentativa de materializar o que se entende por interdisciplinaridade (Erson Oliveira, 2001, p.2).

Mas, o que significa ser inovador? Como entender o que significou ser inovador para seus protagonistas?

Numa primeira aproximação para analisar o conceito, encontrei em Saviani (1989) quatro definições de inovação educacional, de acordo com as diferentes concepções de filosofia da educação. Numa concepção tradicional, inovar é manter intactas as instituições e as finalidades do ensino, os métodos podem sofrer retoques superficiais; na concepção renovada, a instituição e as finalidades do ensino são mantidas, sendo os métodos substancialmente alterados; na concepção analítica, as finalidades do ensino são mantidas mas, para seu atingimento, são utilizadas formas para-institucionais e/ou não institucionalizadas; para a concepção dialética, são alteradas as finalidades da educação, buscando-se meios mais adequados para atingir as novas finalidades.

No caso do projeto em estudo, percebo uma proximidade maior com a concepção dialética uma vez que no Básico, com a elaboração dos objetivos comuns e de um novo delineamento para os conteúdos disciplinares, uma outra finalidade educacional foi definida. A proposta metodológica, de trabalho conjunto entre Comissão

Coordenadora, professores e alunos, foi desenhada com base nas exigências das novas finalidades. Nessa perspectiva, o que nessa proposta se encontra é um projeto inovador na sua totalidade.

Partindo do pressuposto da complexidade do conceito e de suas diferentes abordagens teóricas, Nonato (2002, p.78), relacionando inovação e resistência, afirma que a inovação pode assumir:

... um papel dinamizador da mudança social e até transformador da estrutura social. O contexto aqui seria o das sociedades abertas, dinâmicas, onde a resistência assumiria importante papel de revisora da herança cultural graças ao seu componente crítico, provocando, dentro dela, a inovação.

Concluindo que "inovação e resistência se relacionam dialeticamente numa unidade de contrários, em que a inovação produz resistência, esta pode gerar novas inovações, renová-las, viabilizá-las ou não" (NONATO, 2002, p.118).

Nesta perspectiva, posso encarar a Universidade Católica de São Paulo como um segmento aberto da sociedade, em que o componente reflexão crítica possibilitou o questionamento, a revisão e a proposição de um modelo inovador de ensino superior: o projeto para as disciplinas comuns do Ciclo Básico de Ciências Humanas e Educação. Ainda segundo esse quadro de referência, observo que a inovação, em uma parcela da PUC/SP, provocou um movimento de resistência em outras unidades o que, durante um certo período, fortaleceu a proposta de inovação. À medida que essa proposta deixa de ser "inovadora" e vai se estabelecendo, o movimento de resistência toma força, promove o seu encerramento e propõe uma outra inovação, no caso, um retorno às condições anteriores, como discutirei mais à frente.

Glatter (1992, p.144) associa inovação e mudança, conceituando mudança "como um conjunto de alterações deliberadas e planejadas que poderão afetar significativamente os padrões e as relações de trabalho estabelecidos, bem como os auto-conceitos dos indivíduos e dos grupos".

No projeto em estudo, houve uma mudança importante, a ponto de seus participantes reconhecerem e explicitarem seu significado para a sua formação profissional, aí incluídas sua maneira de ser professor, sua percepção sobre o seu ser professor e sua postura no enfrentamento das situações profissionais – os

protagonistas reconhecem que foram configurando uma identidade profissional – ser professor do Básico.

Alarcão (2001, p.19), discutindo a necessidade de “mudar a cara” da escola, concebe uma escola inovadora como aquela que é capaz de pensar a si própria, ou aquela que se designa como uma escola reflexiva, ou seja uma

organização escolar que continuamente se pensa si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo ... pensa-se no presente para se projetar no futuro ...envolvendo no processo todos os seus membros, reconhece o valor da aprendizagem que para eles daí resulta (ALARCÃO, 2001, p.25).

O argumento do professor Ronca indica a percepção de quanto o Básico era um espaço de formação, de uma concepção ampliada de formação de alunos e professores, o que permite entender que foi enfrentado o “desafio (que) consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam actividades distintas” (NÓVOA, 1991, p.27):

Na minha opinião, a grande missão do Básico, e isso também era importante para nós professores e jovens, era perceber que a formação das pessoas, a formação dos profissionais, a formação dos alunos, passam necessariamente por uma consciência da realidade que permita esses alunos situar-se na realidade de uma forma crítica. Esta era a grande missão do Básico e é por isso que o Básico era apaixonante. Você vê que eu mesmo falando do Básico, depois de tantos anos, estou até entusiasmado aqui.... porque foi uma experiência marcante (Antonio Carlos Ronca, 2001, p.3).

Tendo como referência a assertiva proposta por Brzezinski (2001, p.69) de que:

A escola hoje é reconhecida em sua ambigüidade intrínseca: uma certa dependência em relação aos modelos sociais, ao assumir o papel conservador e uma relativa autonomia, também determinante daqueles modelos ao assumir o papel inovador e co-criador de realidade social. ... Desenvolver uma cultura de 'pensar a si própria' requer a realização de momentos processuais coletivos de avaliação e formação dos sujeitos envolvidos no processo educacional, de modo que todos conheçam, vivam, critiquem e assumam essa cultura.

identifico no projeto do Básico, elementos como a proposição de tarefas e modos de fazer inovadores, num processo de reflexão sobre si mesmo, enquanto unidade escolar, por parte de seus protagonistas.

A inovação do projeto se faz viva até hoje, quando se reconhece a ousadia que estava presente na proposta naquele tempo e momento:

É uma coisa que eu elogio muito, a experiência do Básico... teve problemas, que a gente não pode deixar de lado, mas foi muito rica, um empreendimento que a universidade fez, ela teve a coragem de fazer. Foi muita coragem para aquela época ter empreendido isso! (Maria Aparecida Junqueira, 2001, p.3).

Se, por um lado, existia a percepção de que o caráter inovador da proposta era motivo de conflito com outros setores da universidade, ou como elucida a professora:

Então, fomos trabalhar nessa nova experiência de uma maneira muito interessante: ninguém tinha um mapa de como atuar; existia, sim, muita vontade, força de vontade, muita capacidade de luta; briga com a Universidade inteira que estava mais presa aos padrões tradicionais (Eliane Gouveia, 2001, p.3).

por outro, a busca de uma cultura interna sofreu alguns problemas. Os depoentes relembram um início muito coeso, mas também algumas vozes dissonantes em relação ao projeto:

Quando surgiu, era muito coeso, muito unido, muito... unido por um ideal, por uma idéia, por uma ideologia, mas depois... além de termos que lutar contra o inimigo externo, o que fazia com que nos tornássemos ainda mais unidos, havia uma necessidade de sobrevivência a esse inimigo externo, aos outros setores da Universidade que eram contra a introdução dessa reforma. Depois ele foi crescendo, em número de professores, de funcionários e até de equipes, e as diferenças foram aumentando naturalmente, foi ficando como uma verdade já estabelecida, não era preciso provar que o Básico existia, o Básico existia! O inimigo externo perdia a importância e começam a aparecer as disputas internas, que eu acho que é todo ciclo natural. Começam a aparecer... as pequenas vaidades, as lutas pelos pequenos poderes, pelos interesses pessoais e as pessoas estão ali... não mais para defender um ideal de educação mas para... defender o emprego... uma posição política... a importância de pertencer à PUC... existia um salário... que nunca foi alto mas existia, então... e tem as pessoas que também querem aparecer, querem ter cargos e não querem trabalhar de verdade, trabalhar na sala de aula... (Maria Célia Abreu, 2001, p.1).

Não era um corpo coeso. Isso não era, não. Quando a gente lembra, a lembrança vem do bloco, coeso, mas ele tinha seus buracos (Ana Salles, 2001, p.13).

Citando Gadotti (1994), Brzezinski (2001) afirma que a construção de um projeto pedagógico, por ser uma ação audaciosa e desafiadora, "supõe rupturas com o

passado e promessas para o futuro", ao que posso acrescentar, considerando a ambigüidade intrínseca da instituição escolar, que a existência de um projeto que tende ao coletivo não consiga eliminar totalmente suas "contradições, conflitos e lutas internas pelo domínio do poder e do saber" (BRZEZINSKI, 2001, p.70).

Tais lacunas foram também entendidas como resultado da relação dialética entre inovação e resistência, trabalhada por Nonato (2002), uma vez que no interior do projeto inovador vão sendo construídas formas de resistência, e é no embate desses contrários que o projeto caminha, dialeticamente, com inovação.



3.2. A dinâmica do Projeto

Sendo construído cotidianamente, o projeto vai se configurando em processo. Os diferentes aspectos da sua prática pedagógica vão sendo elaborados e especificados, não sem conflitos, contradições, embates, disputas pelo saber e pelo poder.

Tendo objetivos comuns a serem atingidos pelo conjunto das disciplinas, a prática interdisciplinar era consequência inevitável:

Parece uma das idéias motoras do Básico, aqui, que o distinguiu dos outros Básicos, é a interdisciplinaridade, sendo a outra o trabalho contínuo, a avaliação contínua, ... levaram a criar um tipo de estrutura - as equipes, as intequipes e as coordenações. Acho que em outros lugares não existiu, não existia mesmo, e era Básico para "inglês ver" (Erson Oliveira, 2001, p.4).

À prática interdisciplinar pautada por objetivos comuns associa-se uma clara perspectiva metodológica, notada no depoimento do professor Alípio Casali (2001, p.11):

Sim, conteúdos e atividades, não é só conteúdo! Não é só texto para ler e discutir conteúdo, também tinha atividades, quer dizer, trabalho de grupo, pesquisas e os procedimentos metodológicos em sala de aula. Então, para cada um dos objetivos, em cada unidade, definíamos os conteúdos e atividades correspondentes.

Essa nova forma de organização do conhecimento escolar, numa concepção de currículo que englobava objetivos, conteúdos e metodologia, é concomitante a uma "mudança de paradigma na construção dos saberes profissionais dos professores" (BRZEZINSKI, 2001, p.79) que são construídos na escola reflexiva e emancipadora. Vale repetir, aqui, o que Masetto relatou, com entusiasmo, sobre essa escola reflexiva no Básico:

A construção do Ciclo Básico era uma construção curricular e uma construção metodológica. Era uma construção profundamente educacional. No ano de preparação e nos seguintes de execução do projeto, os grandes princípios eram reflexão, ação que era produto dessa reflexão, você tinha uma reflexão sobre essa ação e uma modificação dessa ação a partir da reflexão, e uma modificação da reflexão com outra reflexão, então você tinha isso continuamente (Marcos Masetto, 2001, p.3).

Esse processo, configurado pela ação-reflexão-ação, como diz o professor Marcos, permite concluir com Brzezinski (2001, p.79) que:

Se o professor irá qualificar-se por meio da interação entre os saberes sistematizados que adquiriu e os saberes evidenciados pela reflexão sobre as situações educacionais no lugar onde trabalha, cuja interação é mediada pela avaliação em processo, consequentemente o conjunto de professores estará imprimindo outra qualidade ao conhecimento escolar.

Ainda, como já explicitiei, um processo desse tipo teria que ser, inevitavelmente, mediado por situações avaliativas, uma vez que trabalhar a partir e em busca de objetivos comuns, através de uma proposta de integração interdisciplinar com uma abordagem dialógica, implicaria, como de fato implicou, em avaliação conjunta. Esse processo foi expresso com clareza pelos diferentes professores que colaboraram com esta pesquisa. O professor Erson mostra a relação entre os elementos do processo em seu depoimento:

Um dos elementos que me pareceu inovador, produtivo no Básico foi o trabalho de interequipe que foi uma tentativa de materializar o que se entende por interdisciplinaridade. Cada disciplina, conduzida por um professor, fazia parte de um conjunto, ou seja, era princípio do Básico procurar a coesão, a troca de experiência entre as disciplinas, de tal maneira que o aluno não tivesse uma colcha de retalhos. Essa é uma coisa importante, e, em consequência, a forma da avaliação. Se havia essa interdisciplinaridade teria que haver também a troca de experiências quanto ao que cada professor estava vivendo com os alunos, os alunos com os professores e a avaliação era baseada nisso. E havia uma tentativa também, nem sempre bem-sucedida, mas consequência desse processo, de fazer a avaliação junto com os alunos, num debate entre professores e alunos. Era parte (do processo), isso também era conflituoso mas, como tudo é conflituoso, tinha um lado positivo, parece que esse era o lado forte, foi uma experiência cuja extinção na universidade está demonstrando a forma como a universidade acaba assimilando essa divisão social do trabalho - entre o trabalho intelectual e o trabalho prático, entre pensamento e ação (Erson Oliveira, 2001, p.2).

Concordando com Brzezinski (2001, p.70-71) que o cotidiano das instituições escolares é pleno de conflitos e contradições, percebo que o processo de construção coletiva do projeto abre espaços para essas contradições e conflitos e possibilita "a transformação da ação-reflexão-criação individuais para ação-reflexão-criação

coletivas, em um contexto determinado onde há embates de idéias convergentes e divergentes. Por certo, a organização escolar consiste em um desses contextos”.

O processo coletivo possibilitou inclusive aprimorar o entendimento dos objetivos e a elaboração de instrumentos e mecanismos de trabalho pedagógico, condições até então quase inexistentes na prática docente do ensino superior. Os professores passaram a construir coletivamente o “ser professor”. Os excertos que se seguem são elucidativos:

Aprendemos isso! Isso, eu aprendi muito! Organizar, planejar, tal, mas aí vinham aquelas contradições, a previsibilidade por exemplo: o aluno que fizer isso, isso, isso, o passo 2, o passo 3, o passo 4, vai chegar à última etapa... nem sempre funciona. Não dava certo em uma disciplina, mas dava certo noutra, ele gostava de uma matéria mas não gostava de outra, era reprovado em todas. [...] E aí já começam a aparecer algumas contradições e criar algumas dificuldades. Acho que todo sistema passa a enrijecer um pouco mais, porque tem que dar respostas organizacionais ao seu projeto e vai enrijecer, eu diria, por essa formalização fortemente comportamental na administração do projeto pedagógico (Alípio Casali, p. 12).

Como informa o professor Alípio no seu depoimento, “discutíamos muito”, estávamos atentos às contradições, o que resulta na progressiva explicitação desses objetivos em virtude das necessidades do trabalho cotidiano, entre as quais quero destacar a construção de matrizes de conteúdo e fichas de avaliação:

Discutíamos muito! Acabamos formulando, inclusive, dispositivos pedagógicos como fichas de avaliação, de objetivos, matrizes de conteúdos, de unidades de conteúdos correspondentes aos respectivos... lembro daquelas fichas matriciais! [...] Os objetivos, nas diferentes unidades, deveriam ter correspondência com os conteúdos e atividades (Alípio Casali, 2001, p.11).

A questão administrativa também foi preocupação do “ser professor” no Básico. Em consequência, a definição de uma carreira, a contratação de pessoal por tempo parcial/integral e a clara definição de tarefas e atribuições dos professores em cada nível é, desde o princípio, considerada condição essencial para o desenvolvimento da proposta. É bom lembrar que tal esquema é inovador, rompia com o antigo sistema de alguns catedráticos e com o regime de trabalho por hora/aula, prática comum nas universidades católicas. Todas as funções docentes são especificadas e constituem

condição *sine qua non* para execução do projeto. Sobre as funções de professor encontrei na Portaria nº 9/71 (p.3):

Para cada projeto de Ciclo Básico haverá uma estrutura funcional baseada no princípio do trabalho conjunto de vários professores, aos quais caberão determinadas funções e responsabilidades docentes e técnicas.

As exigências do processo de construção do projeto pedagógico, que partia de objetivos comuns, passando pela integração entre as disciplinas e culminando com a avaliação conjunta, atividades realizadas coletivamente, implicava não só envolvimento, mas também uma carga de trabalho intensa, como explica a professora:

[...] nós tínhamos reunião de equipe semanal, que durava pelo menos três horas, se Deus ajudasse, tínhamos uma reunião de interequipe semanal que também durava três horas. Só aí seis horas, fora o tempo de sala de aula, o período de preparação pessoal e as horas de correção. E considere também que quase todas as disciplinas tinham monitores, e os monitores ajudavam muito em sala de aula para as discussões de grupos e etc, só que você tinha que ter também um horário de discussão com seus monitores. Então, só de reunião, se você fosse fazer tudo direitinho, considerando duas com monitor, já seriam oito horas por semana. E as exigências dessas reuniões? Porque essas reuniões tinham pauta, que era preciso preparar, você vinha para discutir, quebrar pau mesmo e tinha que estar bem preparado para fazer isso... realmente o trabalho era muito grande (Ana Salles, 2001, p.6)

Como informa a professora Josi, até a implantação do Básico, os professores eram contratados por hora-aula. Depois, o regime de trabalho passou a ser por tempo parcial e integral e há uma definição de todas as atividades a serem desempenhadas pelos docentes:

Foi aí que começou e, também aí, os que já estavam na casa foram convidados a abrir mão do seu contrato, ou melhor, a fazer a reopção, se não, não continuariam, entendeu? [...] Essa medida deveria se estender, mais tarde, a toda a universidade, mas alguns professores não reoptaram, estão aí até hoje como professores admitidos, quer dizer, com direitos adquiridos por aquela lei antiga, não é? [...] Então, nós fizemos a reopção... o diálogo do Casemiro com o setor da administração era constante porque nunca se tinha tido um corpo docente tão grande e dentro de normas tão categóricas, os contratos... todos assinados e tudo tornado muito explícito, porque era muita gente e tal... (Josildeth Consorte, 2001, p.11).

Nesse momento, começa a ser implantada a carreira profissional docente na PUC/SP:

[...] o Básico já começava hierarquizando os professores, quer dizer, ele já se implantou a partir já de uma... digamos, de uma idéia de carreira, já adotando um pouco as orientações de como deveria ser a carreira, então professor que entrava, entrava como auxiliar de ensino, não é, depois ele passava... aí não sei, a assistente... Eu tinha na equipe os auxiliares de ensino, que eram também, num certo momento, conhecidos como instrutores... (Josildeth Consorte, 2001, p.6-7)

Comparando com a situação existente na PUC/SP hoje em dia, a professora Edna conclui que, apesar da carga horária de trabalho grande no Básico, o fato de existirem horas contratuais prevendo múltiplas atividades tomava exeqüível a proposta, o que não acontece agora:

[...] a gente tem muito trabalho de equipe, não tão sistemático como nós tínhamos no Básico, porque no Básico a gente tinha horas contratuais claras para isso, então era mais tranqüilo. Hoje não, hoje por exemplo o contrato do professor, e isso foi uma coisa que... quer dizer você socializou pelo pior e não pelo melhor, nivelou por baixo, ou seja, o contrato do professor do Básico permitia um trabalho de qualidade, permitia você exigir do professor a qualidade (Edna Kahhale, 2001, p.8).

A forma de contratação e o regime de trabalho dos professores criaram as condições básicas necessárias para o desenvolvimento da proposta de trabalho integrado de professores e alunos.

Discutindo a educação para o e no exercício da cidadania, Alarcão (2001) argumenta que, face às necessidades impostas pelas condições de competitividade, individualismo e falta de solidariedade, no contexto da sociedade atual, faz-se necessário que a escola não apenas prepare para a cidadania, mas constitua-se num espaço de exercício dessa cidadania.

Apesar de Alarcão estar caracterizando a virada de século, esses problemas já eram presentes, ou perceptíveis, para os proponentes do Básico, uma vez que o mais abrangente dos objetivos comuns era *Consciência Crítica da Realidade*, entendida essa realidade em todos os níveis, que juntamente com *Responsabilidade* e *Ser Participante e Ativo* definia como meta a formação de sujeitos responsáveis e comprometidos, tanto no âmbito profissional como social e pessoal.

A forma de organização das classes e as atividades propostas para sala de aula, em decorrência dos objetivos, eram planejadas tendo em vista a qualidade

desejada na formação do alunado. Nesse sentido, classes com alunos de diferentes cursos eram organizadas, para que maior número de experiências fossem trocadas, como explica a professora Madalena Peixoto:

Considerando que o objetivo era a participação do aluno, então como criar situações em que de fato se provocasse discussão, debate, em sala de aula, como lidar com as diferenças porque as classes de Básico não eram classes homogêneas, existiam alunos de diferentes cursos numa mesma classe, criando realidades diferenciadas e como lidar com isso? (Madalena Peixoto, 2001, p.2)

Os resultados desses procedimentos e intencionalidades foram percebidos pelos seus participantes, como esclarece a professora Maria Aparecida Junqueira, que como outros professores, foi aluna do Básico:

Eu vivi as quatro disciplinas do Básico, no princípio dele, e foi uma experiência riquíssima! [...] Pelas diferentes possibilidades de participação, [...] não só criadas pelo professor, mas também pelos próprios colegas nos grupos, isso fazia com que o aluno fosse crescendo e você via o crescimento do grupo. Do grupo menor e do grupo maior. Era um envolvimento diferente nas disciplinas comuns e nas disciplinas específicas porque nas comuns o professor e o aluno eram mais engajados num processo. Você conhecia um pouco mais as regras do jogo, do jogo no bom sentido, do jogo educacional que existia ali, o que você desconhecia um pouco nas disciplinas específicas. [...] Isso foi muito positivo! [...] Ah! você percebia uma unidade, você percebia uma participação... o aluno era mais corajoso, sabe, dentro da sala. Corajoso no sentido de estar falando, no sentido de estar criticando, no sentido de olhar aquela teoria ou aquele texto ou aquela literatura e ir inter-relacionando. [...] o grupo de alunos fazia isso porque vinha com uma experiência de primeiro ano que o levou a fazer isso! (Maria Aparecida Junqueira, 2001, p.1-2).

Vários professores citaram, em seus depoimentos, informações sobre o significado do Básico para ex-alunos seus, como por exemplo:

[...] o que a gente sabe é que muitos alunos que foram do Básico, quando nos encontram falam: "Oh, que saudades! A gente era tão diferente... aqueles cursos que fazíamos, tinha um lado de exercitar a crítica..." O Básico tinha essa preocupação com a visão crítica da realidade, era um dos objetivos - a consciência crítica da realidade. Muitos alunos até não compreendiam, alguns achavam que era muito ideologizante, mas depois, com o tempo, você vê que muitos deles reconheceram essa importância (Erson Oliveira, 2001, p.2).

Essa condição de formação da consciência crítica, sem dúvida, se dava em virtude de uma nova concepção de conhecimento, de relação professor-aluno e de um outro entendimento de construção de conhecimento. A esse respeito, a professora Maria Célia Abreu enfatizou o que considero um aspecto bastante relevante:

Mas esse procedimento de estabelecer relações, isso era o máximo! Existia em algumas cabeças, nas grandes cabeças como Fernando de Azevedo, mas não existia como um procedimento de ensino, didático, dentro da sala de aula, e isso o Básico se propõe. Acho que isso é uma coisa que forma a gente, não é? (Maria Célia Abreu, 2001, p.8).

No relato da professora Maria de Lourdes Zanotto encontrei uma informação significativa de como se dava essa interação entre alunos e professores que permitia não só a formação acadêmica no sentido tradicional mas a dimensão de formação global, para o exercício da cidadania:

Eu acho que o contato com os alunos, a possibilidade de você ter um tipo de contato com aluno, diferenciado, qualificado, em que você conhecia o aluno, sabia dizer onde é que estavam as dificuldades, em que ele também tinha esse espaço para dizer, isso também era uma coisa que pesava. (Maria de Lourdes Zanotto, 2001, p.3)

Ao referir-se a um contato mais diferenciado e qualificado com o aluno, a professora Maria de Lourdes está enfatizando a preocupação com a totalidade da ação educativa, presente no projeto. O projeto como um todo, com seus objetivos, conteúdos e atividades, implicava uma linha de formação mais humanista, contrária à tendência tecnicista e especializante do momento histórico.

Como diz a professora Madalena Peixoto no seu relato, o eixo do projeto, era ampliar as possibilidades de participação do aluno, em torno do qual giravam todas as ações, do planejamento inicial à avaliação final:

A preocupação do Básico, essa era uma característica central, não era só o conhecimento, não era só adquirir determinadas habilidades, era que o aluno tivesse uma vida universitária, participasse do grande debate, tivesse uma postura de trabalho coletivo, e tudo isso fazia parte da nossa avaliação. ... E existia todo um acompanhamento, [...] como existiam cinco pessoas preocupadas com aquela situação, existia um atendimento para o aluno, você combinava atitudes entre os cinco de maneira a propiciar para o aluno um melhor ambiente para ele desenvolver determinadas atividades. Os nossos encontros eram semanais, portanto, a gente não perdia o contato. [...] no nosso contrato existia esse compromisso que era um encontro interdisciplinar das salas de aula. [...] Era uma avaliação

extremamente complexa e completa por esse motivo. Dava tempo de agir e, inclusive, discutíamos qual deveria ser o melhor texto, qual deveria ser a melhor forma de avaliar, então não dava para você dizer simplesmente: perdi o aluno. Hoje a gente perde o aluno (Madalena Peixoto, 2001, p.3).

Ao fazer uma avaliação contínua, processual e coletiva em que o acompanhamento dos encaminhamentos realizados com o aluno era feito sistematicamente, o projeto propunha que todo o processo fosse educativo. Buscava superar a avaliação nas perspectivas classificatórias e excludentes, queríamos que o aluno atingisse a totalidade dos objetivos, por isso, não "perdíamos o aluno" como o excluimos hoje. A proposta era que professores e alunos fossem parceiros na tarefa educativa.

Os diferentes aspectos do processo educativo, descritos e interpretados pelos professores entrevistados, são também encontrados na documentação oficial. Sobre programa de curso e avaliação, recolhi no Boletim Informativo – Apresentação do Ciclo Básico (PUC/SP, 1975, p.6-8) – o seguinte:

.... A programação visa propiciar ao aluno o desenvolvimento de processos criativos e oportunidades de se comportar criticamente diante dos problemas. Não é um plano em que alguém ensina e alguém aprende, com tarefas diferentes e separadas. Há tarefas diferentes num trabalho comum. Portanto, há uma co-responsabilidade, que exige uma decisão de participar e não de aderir passivamente. O processo de avaliação, parte integrante do processo educativo, é contínuo e está sempre relacionado com os objetivos propostos.

Eram objetos de avaliação o desempenho do aluno, professor e monitor, as oportunidades oferecidas na programação das disciplinas, sendo o sistema de avaliação contínuo e apoiado na observação do desenvolvimento do aluno e sua participação nas atividades programadas. As disciplinas e o curso como um todo deveriam ter registros do desempenho dos alunos. Cada aluno era avaliado conjuntamente pelas disciplinas comuns, o resultado das observações e dos registros deveria ser consensual entre os professores, sendo a conclusão da avaliação elaborada junto com o aluno.

Dessa forma, entendendo a avaliação como um dos elementos centrais do projeto. Configurava-se como um processo de constante verificação de todas as instâncias e atividades, era contínua, e seu aspecto mais complexo dizia respeito à avaliação conjunta dos alunos.

Para os objetivos serem efetivamente comuns e tomarem-se parâmetros e critérios para a avaliação conjunta, houve um amplo processo de discussão e de elaboração das formas para organização da coleta de dados de avaliação.

Falei de avaliação como o elemento que foi importante para aglutinar, mas também falei de como a avaliação permitiu o enfrentamento, convivência, a solução e ao mesmo tempo, enfim, tensões entre duas linhas de difícil acerto, que estavam presentes, uma abordagem pedagógica comportamental e uma abordagem pedagógica não comportamental que a gente pode chamar talvez de quê? Não diretiva... não sei como chamar isso (Alípio Casali, 2001, p.14).

Um dos conflitos explicitados na construção cotidiana do projeto dizia respeito às formas de organização da avaliação conjunta. Existia no projeto uma perspectiva de organização de um sistema de curso programado. Essa perspectiva, para o professor Alípio, se por um lado proporcionou situações interessantes de diálogo, reflexão e aprendizagem para os docentes, por outro representou o que ele chamou de "fissura metodológica":

Havia, na verdade, uma grande vertente comportamental presente no projeto o que tende a gerar alguns conflitos internos, por postura científica, metodológica e pedagógica. E o nosso sistema de avaliação, embora contasse com fundamentos legitimados do ponto de vista da Filosofia, da Teologia, se você pensasse a integralidade da pessoa, a integralidade do processo ensino-aprendizagem, a integralidade do processo social de relação, etc, tudo isso era justificação mais do que suficiente, filosófica, teológica, psicológica, não diretiva. Comunicação e Expressão - criatividade, Antropologia! - a Antropologia cultural, sem dúvida, dar-se conta da teia de significações construída coletivamente. Só que os instrumentos utilizados para acompanhar esse processo integrado foram fornecidos pela comportamental. É uma contradição! No plano metodológico! Há uma incompatibilidade entre fundamentos e metodologias. Há uma incompatibilidade! Eu confesso que só percebi isso mais tarde, do jeito que estou dizendo. Só mais tarde percebi que nós ainda agüentamos muito! Conseguimos suportar muito tempo. Porque o projeto tinha uma fissura do ponto de vista metodológico (Alípio Casali, 2001, p.11-12).

Interpretei a "fissura" metodológica apresentada pelo professor Alípio como manifestação da contradição entre a proposta dialógica de trabalho no Básico e as tentativas de submeter o processo a saberes "científicos" mais próximos de uma racionalidade técnica. Considerando com Nóvoa (1991, p.26) que "a lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva",

pude perceber de que forma procedimentos originários da pedagogia científica, legitimadores da razão instrumental – operacionalização de comportamentos observáveis para avaliação - contribuíram para provocar um desgaste no processo de reflexão sobre a avaliação e de construção do projeto.

O fato de toda instituição educacional ser plena de contradições e conflitos não seria diferente no Básico. No entanto, a conjuntura do país e da própria Universidade Católica de São Paulo, naquele momento, colaboraram para que essas mudanças gerassem interferências internas no projeto que acabaram encaminhando sua extinção.

Muitos problemas podem ser citados como exemplos da falta de coesão entre os diversos elementos, distância entre fundamentos teóricos e procedimentos metodológicos e instrumental didático-pedagógico. Alguns deles são:

a) Dificuldade para manter uma programação única para cada disciplina comum:

Primeiro pelo fato de sermos muito criticados por existir programação única... mas isso era para nós um elogio e não uma preocupação. Mas depois o que ocorreu foi que dentro das equipes começaram a aparecer visões teóricas diferenciadas. Então, primeiro, resolvemos fazer, experimentalmente, com o "Basiquinho", que eram os reprovados, um curso de diferentes abordagens, deu certo e resolvemos pensar em montar cursos com abordagens teóricas diferentes. Como? Ao invés de apresentar várias abordagens da equipe de Metodologia, cada núcleo fez a sua. Esse foi um erro porque poderíamos ter apresentado as várias abordagens, produzidas pelos diferentes núcleos dentro da equipe, num curso só. Não, cada um foi dar o seu curso, cada núcleo foi dar o seu curso (Madalena Peixoto, 2001, p.7).

Apesar de existirem "visões teóricas diferenciadas" e serem entendidas como indício de que o grupo evoluiu em seus estudos, na pesquisa e atualização em um clima que favorecia a autonomia, o abandono da perspectiva coletiva de trabalho construída no Básico deve ser avaliado como uma perda para todos.

b) Falta de consenso para manter programações de equipe. A professora Madalena, no seu depoimento, aponta como problema a ter, na mesma disciplina, cursos diferentes, abandonando a perspectiva de programação comum por disciplina.

Hoje, esta professora, assim como outros colaboradores, afirmam que foi um equívoco a falta de persistência na busca de consenso para manter as programações integradas.

Mais que busca de consenso, para o prof. Nicola o que faltou foi tornar mais claras as diferenças de concepção que fundamentavam as diversas propostas surgidas. Sem tal esclarecimento o diálogo e o projeto prejudicado.

Tinha uma programação dita em conjunto mas através de leituras diferentes, de linhas diferentes, não é? Que, no mínimo, deveria ter sido explicitado o porquê dessas linhas diferentes. Este foi o processo dentro da equipe de Psicologia, agora se você colocar esse mesmo fenômeno nas outras equipes, quando você tinha a intequipe, já estava mais difícil o diálogo. Porque, fundamentalmente, as posturas eram diferentes. Até a concepção, mesmo que não estivesse claro para todos nós, a concepção de educação era diferente, porque a concepção de mundo era diferente, a concepção de sociedade que cada um desejava era diferente, não é? (Nicola Centrone, 2001, p.6)

c) Perda da unidade do projeto. Tendo como eixo central o trabalho conjunto, na expressão da professora Maria de Lourdes, a elaboração de programas diferentes dentro de cada equipe disciplinar significaram o rompimento do projeto, pela desunião nas equipes:

[...] as equipes começaram a rachar. Tanto que em Metodologia, quando terminou, existiam três sub-equipes, que davam três cursos diferentes! É muito louco isso! Acabou! Quer dizer, ou é projeto de Básico ou é Metodologia com esta perspectiva, ou não é! Então, são essas contradições internas, mudanças internas que acabaram fragilizando o projeto que daí ficou vulnerável ao ataque externo. [...] de equipe para equipe, grupos que planejam cursos diferentes, isso aconteceu em todas as equipes [...] Perdeu, perdeu o projeto, não tem mais projeto... como é que você vai falar de objetivos comuns para cinco disciplinas se nenhuma delas mesmo tem objetivos comuns, é isso que eu chamava de contradição interna, entendeu? Que a gente não soube resolver nem em nível de cada uma das equipes, nem do conjunto das cinco (Maria de Lourdes Zanotto, 2001, p.14 e 15).

d) Mudança no entendimento dos objetivos. Em decorrência do rompimento nas equipes, apesar de tentar manter os mesmos objetivos, houve uma mudança no entendimento desses objetivos, como observa Edna Kahalle:

Na Metodologia a gente tinha o mesmo objetivo, mas é como se a gente tivesse dividido a equipe, num primeiro momento, em três equipes menores, esse foi um processo muito rico, apesar de aparentemente louco, não é? [...] com essa mudança de profissionais que, por exemplo, vinham da

Europa, que tinham lido um monte de coisas, que passaram lá estudando [...] trouxeram materiais e questionamentos muito grandes, então não dava mais para a gente, por exemplo, só dar o positivismo e não dizer que tinha críticas! Aí houve uma briga... que eu diria assim, não foi uma briga acadêmica, no sentido de discussão teórica, eu acho que era muito mais uma discussão política. Ou seja, parecia que se você mudasse a programação... você estava rompendo com os princípios, entendeu? Com isso, o que acabou acontecendo é que havia propostas de conteúdos, o objetivo era o mesmo, mas propostas de como viabilizar aquele objetivo com conteúdos diferentes. [...] foi um processo extremamente rico, porque daí você tinha que justificar porque você queria usar esse texto e não o outro. [...] Na verdade, todas as equipes acabaram tendo um pouco esse tipo de processo, ou seja, acabaram tendo objetivos comuns, e aí eles eram mais amplos do que o que a gente tinha antes, para poder contemplar... mas tinha programas diferentes em termos de como concretizar esses objetivos. (Edna Kahhale, 2001, p.12).

Uma vez rompido o princípio da unidade entre objetivos e programação única, o trabalho integrado nas intequipes também sofreu uma ruptura:

Acho que acabaram vindo para dentro do Básico, pessoas com uma outra visão de Universidade que acabaram gerando... quer dizer, os rachas internos, dentro das equipes acabaram minando essa idéia de um projeto. Por exemplo, começamos a ter intequipes com gente que não defendia as mesmas idéias: reprovar em todas as disciplinas, ter objetivos comuns para todos, uma preocupação com a formação específica do aluno, e aí começaram a existir contradições internas, dentro do próprio Básico! (Maria de Lourdes Zanotto, 2001, p.6-7).

e) Deterioração do processo de avaliação conjunta. A proposta de avaliação conjunta e integrada perde sua razão de ser tanto em virtude das mudanças que ocorreram como pela busca de aprimoramento do processo:

[...] diria que há uma crescente formalização do sistema de trabalho. Havia mais espontaneidade no começo e é inevitável, na medida que cresce quantitativamente... [...] Então, foi formalizando e essa formalização atendia, por um lado à necessidade de aumentar a coerência do sistema de organização, etc, e por outro lado às pressões, pressões externas. Internamente, o que acontecia? Um esforço de aprimoramento dos mecanismos pedagógicos, não é? Um elemento que vai ser muito importante é o processo de avaliação, acho que... enforcou-se com a própria corda, vamos dizer assim. Era um sistema pedagógico avançado demais, ficou insuportável, eu diria (Alípio Casali, 2001, p.9-10).

A percepção de que o processo de avaliação, complexo e avançado, "enforcou-se com a própria corda", é compartilhada por outros professores:

Mas, o projeto começou a se autodesgastar... fomos sofisticando técnicas avaliativas... introduzimos instrumentais para quantificar elementos que eram qualitativos... (Eliane Gouveia, 2001, p. 3).

f) Tensão entre o Ciclo Básico e o Ciclo Profissional. No momento de extinção do projeto foram evidenciados alguns problemas, contudo, persistia desde o início a questão da formação geral e formação especificamente profissional, que expressava a luta por espaço e poder dentro da universidade:

[...] o discurso era que estava havendo uma supervalorização da formação geral em detrimento da específica, que é um discurso questionável, muito questionável, mas nele estavam embutidas todas essas questões políticas. (Madalena Peixoto, 2001, p.8).

Na verdade, quando o Básico se constituiu tirou um ano da Graduação. Era uma lei federal, da construção do Ciclo Básico, só que tomou aqui um rumo diferente, mas, de qualquer modo, a Graduação se sentiu lesada enquanto o mercado de trabalho, por ter perdido um ano. As disciplinas, que eram distribuídas em quatro anos, passaram a ser distribuídas em três anos, só duas disciplinas existem no primeiro ano. Então, claro que isso sempre significou uma diferença! E ficou assim: o Básico, a Graduação, a Pós-Graduação. A gente tinha três momentos separados, distintos, como se o Básico não fosse Graduação! (Ana Salles, 2001, p.8-9).

O conjunto de problemas apresentados acabou por resultar no encerramento do Ciclo Básico de Ciências Humanas e Educação da PUC/SP. O professor Marcos Masetto, que fez parte do grupo que elaborou a proposta inicial, ocupava a presidência do Conselho de Ensino e Pesquisa (CEPE) no momento da extinção do projeto. Sua análise demonstra, em síntese, que razões contribuíram para o seu encerramento:

Então aquilo com o que nós tínhamos lutado contra e que nós tínhamos substituído por um projeto integrado, etc, tinha voltado a ser, só que agora eram as mesmas disciplinas: Metodologia Científica, Comunicação, Pensamento Teológico, Psicologia e Antropologia. Só que cada uma dava o seu programinha e, dentro delas, cada professor dava o seu programa sequer comunicando com o outro. Prova! Voltou prova! Voltou nota! Voltou exatamente o que era antigo. [...] O projeto desapareceu. E desapareceu porque todos os professores novos não se prepararam, não se comprometeram... aos poucos, né? isso não aconteceu de uma

hora para outra, foi na rotatividade dos professores. O projeto desapareceu. Desapareceu com os próprios professores que foram saindo e com os outros que vieram e não assumiram. [...] É, ajudei a criar e ajudei a dizer que estava no fim, tinha que desaparecer, não era mais aquilo que nós tínhamos feito. (Marcos Masetto, 2001, p.6).

A análise do professor Marcos confirma a importância dos dois elementos centrais na execução do projeto: trabalho coletivo e preparação dos professores. Como os dados indicaram, a presença de trabalho coletivo foi um dos elementos centrais na construção do Projeto do Básico, resultando na formação de seus professores. Entre os problemas apontados no processo de extinção do projeto está a ruptura do coletivo e a falta de envolvimento e compromisso dos professores.

Assim, as duas dimensões da categoria Projeto, trabalho coletivo e formação de professores, essenciais para a compreensão do Básico, serão tratadas no próximo capítulo.



Capítulo 4

FORMAÇÃO DE PROFESSORES MEDIANTE TRABALHO COLETIVO

O que o Básico adestrou a gente foi nessa disponibilidade para crescer juntos. (Maria Célia Abreu, 2001, p.9).

Eu diria que foi experiência mais importante da minha vida profissional até hoje, você deve estar cansada de ouvir isso! Mas com certeza foi, não é? (Maria de Lourdes Zanotto, 2001, p.1)

A discussão do projeto pedagógico das disciplinas comuns do Básico, seu caráter político e inovador já permitiram entrever as duas outras dimensões da categoria: formação contínua de professores e trabalho coletivo.

Trabalho coletivo é a dimensão que explicita a forma privilegiada de organização do trabalho, coletiva, expressa nas atividades conjuntas nos grupos disciplinares, nos grupos interdisciplinares, no trabalho conjunto de alunos e professores bem como no de alunos entre si, nas atividades participadas por todos os professores do Básico e na organização colegiada do trabalho;

Formação de professores é a dimensão que caracteriza o processo de tornar-se professor, mediante trabalho coletivamente desenvolvido. Esse tornar-se professor compreende, entre outros aspectos, seleção e introdução do professor no "espírito" do projeto, preparação e organização de aulas, a preparação de monitores, o tipo de atividades desenvolvidas em sala de aula, a integração interdisciplinar, as formas de avaliação de alunos e atividades, a auto-avaliação e o encaminhamento das práticas docentes, a avaliação do plano de curso como um todo. Enfim, compreende a construção da identidade profissional de professor no ensino superior.

Sendo definidas como duas dimensões da categoria Projeto, Trabalho Coletivo e Formação de Professores, apesar de distintas, são indissociavelmente ligadas. A formação de professores assumiu o caráter de significativa e contínua graças

ao trabalho coletivo desenvolvido no projeto pedagógico do Básico, razão pela qual passo a discutir as duas dimensões paralelamente.

Trabalhar coletivamente foi uma prática adotada no Ciclo Básico da PUC/SP. Indubitavelmente, foi uma prática inovadora em termos de ensino superior e, como indica a epígrafe, foi fundamental para a formação de seus professores, uma das preocupações presentes no projeto.

A questão da formação do professor, a julgar pelas publicações da área, apesar da quantidade razoável de estudos e pesquisas, continua com algumas lacunas no que diz respeito ao professor de ensino superior, como falta de estudos específicos e aprofundados sobre o tema e ausência de preparação docente específica para esse nível de ensino (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002).

Nas diferentes áreas de conhecimento, os profissionais exercem a docência no ensino superior sem que para isso tenham sido preparados. Pesquisadores e profissionais passam a ministrar aulas nos cursos de sua formação por diferentes motivos e com diferentes significados, mas parece que o domínio do conhecimento nas áreas específicas habilita-os a serem professores "naturalmente". "... nunca se questionaram sobre o que significa ser professor ... dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores" (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p.104).

Parece-me ainda que, muitas vezes, tais profissionais não conseguem assumir o magistério como profissão e perceberem-se como professores. Tal constatação foi feita também pelos colaboradores da pesquisa que, tendo sido professores do Básico, incorporaram a concepção de que ser professor é uma profissão:

Eu trabalho alguns semestres na Faculdade de Economia e, na sala dos professores, tem uma brincadeira muito interessante: os professores sentados na sala de professores; chega um e fala assim: "Você veio trabalhar?" Diz o outro: "Trabalhar, não! Eu vim do trabalho, da empresa, agora eu vou dar aula". A atividade docente não é considerada trabalho, há a desqualificação da identidade de professor (Eliane Gouveia, 2001, p.7).

Dessa forma, um dos problemas que se coloca hoje para o ensino superior refere-se ao como conciliar a contribuição importante desses profissionais às exigências de um trabalho pedagogicamente profissional. Analisando a participação de

profissionais de diferentes áreas nos cursos de graduação, a professora Ana Salles destaca a importância dessa participação nos cursos e a dificuldade que os profissionais não professores têm para lidar com um projeto educacional:

A gente precisa, para esse curso, de profissionais técnicos mesmo, que tenham conhecimento da tecnologia que está sendo aplicada ... para esse profissional nem interessa um contrato de tempo parcial/tempo integral, pelo qual lutamos tanto! Eles querem vir dar aula e acabou! Não querem essa história de vir fazer reunião, não, isso não interessa. Tem um lado do currículo, que para ele é importante - estar dando aula na universidade, a relação mesmo com aluno e com o desenvolvimento da sua disciplina, que cria a necessidade de pesquisa, é importante. Mas daí a estar se envolvendo com um projeto mais amplo, é outra coisa. Não é um projeto educacional que ele está abraçando. É complicado (Ana Salles, 2001, p.7-8).

Nesse sentido, a professora confirma as discussões de Pimenta e Anastasiou (2002): para esses profissionais não está presente a dimensão pedagógica do trabalho docente, é suficiente o domínio de conhecimentos específicos da área profissional. Ser professor não se coloca como problema.

Se para os profissionais das diferentes áreas o ser professor não é objeto de atenção e cuidado, para o pesquisador que, via de regra, faz parte do corpo docente de uma instituição educativa, ser professor também pode não ser considerado uma atividade central entre as atribuições do profissional de ensino superior. Considerando a necessidade e a importância de ser professor no ensino superior, resultado do que aprendemos no Básico, a professora Maria de Lourdes relata como ser professor tem sido visto, em alguns casos, como uma atividade "menor":

Você tem na ... [referindo-se a uma universidade] uma contradição tão complicada, ninguém quer ser professor! Todo mundo quer fazer pesquisa, ninguém quer ir para a sala de aula, que história é essa? Não é esquisito? Eu não sei se é verdade mas é a impressão que passa, que aula é o menos importante... (Maria de Lourdes Zanotto, 2001, p.16).

Discutindo trabalho docente, em outro texto Bussmann e Abbud (2002), definem trabalho do professor como aquele que diz respeito à promoção de situações educativas pela interação entre professores e alunos, um "conjunto de ações, questões, temas e situações que se articulam em torno do ensinar e aprender. [...] exige a construção de uma especificidade compatível com ideais da tarefa educativa dos profissionais da educação" (p.142).

A necessidade de ter presente a especificidade da ação educativa no trabalho docente implica o entendimento dos limites e possibilidades da relação entre o pesquisador e o professor no magistério superior. Essa relação, percebida como um problema do ensino superior, foi assim descrita pela professora Ana Salles:

Uma coisa é você ser especialista numa área e outra é ser um professor daquela área. Eu acredito, e tenho trabalhado muito também no primeiro e segundo graus, que o professor de primeiro e segundo graus não tem essa confusão que a universidade faz. Essa disjunção. Porque, na verdade, o professor de primeiro e segundo graus tem que ler, tem que preparar alguma coisa para dar a aula dele. Tudo o que ele faz é para dar a aula dele, ele tem muito claro isso [...] É claro que na universidade a gente desenvolve uma pesquisa que vai além do que a gente faz na sala de aula, óbvio! Só que aí... porque eu sou pesquisador naquela área, não quer dizer que eu sou professor naquela área, não é? As pessoas acham que não precisam fazer esta ponte, esta preparação. [...] Uma outra coisa importante é a noção de que o que você está preparando, a atividade que você está fazendo, está num conjunto, no contexto de outras disciplinas (Ana Salles, 2001, p. 2-3).

Entendi a consciência da especificidade do ser professor que os colaboradores expressaram como um dos resultados da sua formação no Ciclo Básico. Naquele momento, mesmo sendo originários dos cursos de Licenciatura, os professores percebiam-se despreparados para o magistério:

No começo, lá pela década de 70, isso para nós era uma coisa nova, principalmente porque nas Ciências Sociais nós havíamos sido formados mais para a pesquisa do que para a docência. E a docência era alguma coisa que entrava... como... um apêndice do que seria formação de um cientista social. Então, essa experiência do Básico foi extremamente rica para minha formação como docente. Meu preparo foi todo no sentido de ter no aluno, um parceiro, um colaborador, alguém com quem você reconstrói o processo de conhecimento produzido por outros e você também produz uma leitura diferenciada das teorias, produz uma visão de mundo. Então, hoje em dia, passados 30 anos e todo esse ensinamento de diálogo das teorias da Pedagogia com as teorias da Antropologia, dos processos formadores que eu aprendi no Ciclo Básico, penso que foi um grande privilégio ter participado de tudo aquilo (Eliane Gouveia, p.2).

A preparação na Licenciatura não era, como ainda hoje não é, especificamente voltada para a docência no ensino superior, seu foco era, e ainda é, outra faixa etária e de escolaridade (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002). Nos cursos de Licenciatura, na maior parte dos casos, acontece paralelamente a formação do

bacharel, entendida como uma formação "maior", sendo os cursos mais centralizados na formação do pesquisador do que na do professor, considerada um apêndice no curso de graduação.

Como outros profissionais do Básico, a professora Eliane indica que aprendeu a ser professora no trabalho deste projeto, o que me permite concluir que a preparação do professor já se colocava como problema para o Ciclo Básico. Como já foi discutido, o projeto tinha como propósito superar a condição existente no ensino superior apontada pelas análises feitas sobre universidade brasileira na década de 1960.

Retomando, o entendimento da crise da universidade brasileira, que resulta no movimento de reforma universitária fica compreensível na apresentação das tarefas prioritárias da reforma e da conseqüente função educativa específica da universidade:

Levar a diante um esforço de reflexão sobre si mesma com o objetivo de definir o papel que lhe cabe na luta pelo desenvolvimento; o que equivale a propor um programa de reforma que permita mobilizar recursos contra a velha estrutura universitária e a mentalidade que a mantém. [...] seu objetivo imediato é a promoção do homem, concretizado na pessoa de cada aluno, de cada professor, de cada membro da comunidade universitária (REIS FILHO, 1978, p.202, grifo meu).

Entender a universidade como um espaço educativo capaz de promover a formação de todos os seus participantes, corresponde ao que atualmente vem sendo discutido como necessário para promover mudanças nas instituições educativas. Superar a visão habitual de instituição educativa como lugar onde os alunos aprendem e os professores ensinam, implica compreender que os professores não apenas aprendem na escola, mais que isso, aprendem "aquilo que é verdadeiramente essencial: *aprendem a sua profissão*" (CANARIO, 1999, p.280) (grifo do autor). Essa concepção norteou o trabalho no Ciclo Básico da PUC/SP como estarei discutindo neste capítulo.

Pimenta e Anastasiou (2002) afirmam existir na realidade brasileira experiências localizadas de formação continuada de docentes no ensino superior: "São experiências diferenciadas, pois decorrem de compromisso das instituições e do coletivo de seus docentes e se realizam pela identificação, estudo e encaminhamento das necessidades da instituição e dos sujeitos envolvidos, professores e alunos" (p.109) O Básico da PUC/SP pôde ser entendido como uma dessas experiências, existiu o

compromisso da instituição, o envolvimento coletivo de seus professores, foi elaborado a partir das necessidades concretas da realidade. Foi educativo para seus professores e alunos como atestam os professores que colaboram com esta pesquisa. Alguns excertos são elucidativos:

A dimensão de formação de professores no Básico era uma constante. Eu, por exemplo, fui formada pelo Básico a partir da monitoria. [...] Então, todo o meu aprendizado de educação se deu no Básico, como professora. Posso dizer que sou exemplo vivo desse processo, monitoria não era apenas auxílio ao professor em sala de aula. Era uma formação que contemplava o trabalho intelectual com aprofundamento dos textos que os alunos recebiam, a preocupação era garantir não só o entendimento do conteúdo de sala, mas a participação no aprofundamento junto com os professores. Além disso, havia a preparação em termos da postura em sala de aula, do compromisso ético, da visão pedagógica do Básico (Madalena Peixoto, 2001, p.2).

O que eu acho que marcou muito esse ideal do começo do Básico foi um fator que era igual para todos, todos trabalhavam em sala de aula e todos os professores tinham que ter um excelente rendimento em sala de aula. Era propósito do grupo. Não existiam professores que não preparassem aula, não existiam professores que enrolassem, e o grupo tinha um mecanismo de controle sobre isso, as aulas eram preparadas em conjunto, cada professor contava como estava indo, existia a avaliação conjunta, as outras disciplinas também ficavam sabendo como é que você, professorzinho pequenininho, estava se dando naquela sala, e então isso levava todo mundo a querer produzir mais (Maria Célia Abreu, 2001, p.2)

Então, quer dizer, essa experiência vivida no Básico foi muito marcante, foi assim uma situação que realmente me modificou. Quer dizer, para mim é muito claro: eu até 1967, eu de 1968 para cá (Marcos Masetto, p.4).

Tais depoimentos comprovam algumas práticas que possibilitam a formação de professores em seu próprio local de trabalho. Por exemplo: o início da preparação de professor dava-se na atividade de monitoria que implicava preparação teórica na disciplina e na preparação pedagógica do monitor. O trabalho coletivo se expressava na convicção de que era propósito do grupo fazer um trabalho bem feito, ser bom professor, qualidade cobrada pelos pares. A percepção de que a formação profissional tem início nas atividades que resultaram na elaboração e execução do projeto do Básico indica a consciência de que construir o projeto, refletir sobre os problemas que a realidade apresentava e elaborar formas para seu enfrentamento,

características de uma escola reflexiva (ALARCÃO, 2001), estiveram presentes no Básico.

Configurar-se como um espaço educativo em que seus protagonistas, em interação, refletiam sistematicamente sobre o seu fazer, resultou em aprendizagens duradouras e significativas, como explicam seus participantes:

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? (Maria Aparecida Junqueira, 2001, p.9)

Os professores aprenderam a aprender com a própria experiência, pautados pelo objetivo maior do projeto, Consciência Crítica da Realidade, fundamental para alunos e professores.

A construção do projeto, "uma verdadeira obra da comunidade escolar, enraizada no chão da escola" (BRZEZINSKI, 2001, P.77), foi a condição básica para a construção da identidade profissional de seus professores. Aprender ajudando a construir, como diz Casali, transformou o Básico em uma experiência profissional altamente significativa para seus protagonistas:

Então, do ponto de vista pessoal, acho que foi, profissionalmente, a minha grande escola, a qual devo até hoje, não é? Devo, devendo-me por que ela teve essa particularidade, foi uma escola de cuja construção participei, então aprendi não apenas aquilo que já estava construído, mas aprendi, também, ajudando a construir. O envolver as pessoas no processo de construção era uma das características daquela escola, enquanto escola de formação de professores (Alípio Casali, 2001, p.2).

Fazendo parte da construção da identidade profissional de seus professores, participar do processo também resultou em uma concepção "do fazer docente" que foi perceptível pelos professores na sua atuação profissional posterior:

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 quê? 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! (Marcos Masetto, 2001, p.6).

No depoimento do professor Marcos está explícito que não apenas sua maneira de ser professor foi marcada pela experiência. Em sua produção científica sobre formação de professores também existe essa influência. Assim, posso afirmar que ao participar da construção de um projeto, em que foi se moldando a identidade profissional num processo de construção coletiva, compartilhar saberes resultou na produção de novos saberes e conhecimentos de qualidade diferenciada.

O trabalho pedagógico no Básico buscava superar o individualismo presente nas práticas universitárias. Constatei que a prioridade dada ao pedagógico fazia com que os professores do Básico superassem a preocupação com a carreira individual no seu sentido mais estrito. Priorizar o pedagógico significou mobilizar esforços, coletivamente, para construir uma disciplina no contexto de um projeto de curso, cujo objetivo era a formação do aluno em uma perspectiva definida.

Nós fazíamos algumas tentativas no Departamento, mas de maneira alguma chegava aos pés do que aconteceu no Básico. Na verdade, toda a estrutura departamental, como de várias outras organizações, levava a uma grande preocupação com o desempenho individual. Então, as pessoas não dividiam as coisas realmente na organização de programas, porque o importante era que aquele professor, com aquele nome, marcasse a sua presença. A construção da carreira individual era muito importante. E no Básico não, a importância era a construção daquela disciplina que nós estávamos criando, dentro daquele conjunto de outras, com uma filosofia, com uma proposta pedagógica muito clara... Então, acabou a visão individualizada, individualista, egocêntrica e passou a haver realmente um trabalho coletivo (Ana Salles, 2001, p.1).

A preocupação com o ser professor estava presente nas intencionalidades do projeto, também porque já se colocava como problema para alguns dos componentes do grupo que elaborou a proposta. Relembrando o início da sua carreira docente, antes do período de elaboração e execução do projeto do Básico, o relato do professor Marcos mostra como era entendido o ser professor. Práticas de inserção e

mesmo de apoio ao professor iniciante eram inexistentes e para ser professor bastava dominar o conteúdo e realizar as atividades rotineiras:

Antes (do Básico), a minha atividade docente era uma atividade docente tradicional, pois eu não havia feito o curso de Licenciatura. Não sabia nada de pedagogia e não sabia o que fazer com a classe que eu acompanhava como assistente de um docente que havia sido meu professor. Só que agora eu tinha que enfrentar a situação. Então eu vivia angustiado procurando com os meus colegas mais ou menos da minha idade, mas que estavam há um ou dois anos já na universidade, como é que a gente fazia para dar aula. Eles diziam que era preocupação boba da minha parte porque depois, algum dia, acabaria adquirindo o jeito. É, eles tinham algumas expressões assim: "Não! Cada um quebra a sua cara mas depois acerta." E aí eu fui procurar pessoas com mais tempo no ensino superior e eles falaram novamente que eu estava procurando pêlo em ovo, que eu não tinha que me preocupar com isso, bastava que eu dominasse bem o conteúdo, soubesse falar desses conteúdos com os alunos em aula, desse prova, corrigisse e desse nota. E estava acabado meu trabalho. Não tinha que me preocupar com mais nada. E eu dizia não: não pode ser assim, tem alguma coisa que precisa ser... feito. E aí, por minha própria conta, fui fazer as disciplinas da Licenciatura, e fiz as disciplinas pedagógicas. Mas até aí nada. Quer dizer, aprendi alguma coisa mas não foi tão marcante (Marcos Masetto, 2001, p.1).

No conjunto de princípios que fundamentavam o projeto pedagógico do Básico, entender a formação do professor como um processo contínuo era essencial, uma vez que toda a concepção do projeto era de construção. Nesse sentido, não existia a concepção de que o professor já estava pronto, nem que sua preparação dar-se-ia "naturalmente". O que de fato existia eram procedimentos previamente definidos de formação profissional ou situações de formação que emergiram das próprias práticas de construção do projeto em ação.

Então nós tínhamos as equipes, as reuniões de equipe, onde refletíamos sobre o que estava sendo feito com os alunos, como é que os alunos respondiam, o que se estava atingindo ou não, revíamos a parte teórica. Havia as reuniões de professores com os colegas das outras equipes a respeito de grandes temas que interessavam ao Básico, sob visões as mais diversas possíveis... seminários que depois você levava para sua prática; havia encontros de professores responsáveis pela mesma turma que faziam juntos uma revisão da própria prática. Era um trabalho em equipe, concreto, e essa equipe fazia, volto a dizer, esta reflexão-ação-reflexão-ação e em níveis concêntricos e cada vez maiores; partindo da sala de aula com os quatro professores, depois se ampliava para as equipes, semestralmente fazíamos uma

revisão com a participação de todos alunos e de todos os professores, uma reflexão sobre o que tinha sido semestre inteiro para todo mundo. Aquilo oferecia um material importante para você planejar o próximo semestre, para todas as equipes (Marcos Masetto, 2001, p.3).

Na fala do professor Marcos, está explícito o processo de reflexão sobre a ação, em um movimento contínuo de realimentação da prática que caracteriza a escola reflexiva.

O processo ação-reflexão-ação sobre e a partir da prática, executado coletivamente, provoca mudanças nos seus professores, o que impossibilita separar tempos e espaços de formação docente de tempos e espaços de construção do projeto, como conceitua Canário (1999, p.281-282):

É a impossibilidade de dissociar o 'jogo coletivo' da ação de cada indivíduo que torna impossível, também, dissociar a mudança dos modos individuais de pensar e agir dos processos de mudança organizacional. [...] A formação e a mudança passam, então, a sobrepor-se num processo único em que o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional são concomitantes.

Uma vez que construir o professor e o projeto são processos concomitantes e interdependentes, uma das condições necessárias para a efetivação da mudança institucional como um todo é promover o envolvimento dos professores considerando que a adesão é um processo voluntário, não se dando por decreto (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002). Assim, é necessário promover formas de envolvimento do professor quando da sua entrada em um projeto ou instituição.

A necessidade de um trabalho intencional de inserção do professor em um projeto pedagógico tem sido apontada em estudos recentes. Ao passar a fazer parte do corpo docente de uma unidade já estabelecida, com um curso já aprovado, os professores são incorporados em uma estrutura pré-existente dedicando-se à especialidade de sua área profissional. A rigor dedicam-se à sua área de conhecimento e o ser professor restringe-se a aplicar programas de disciplina já prontos. Desse modo, não é possível construir uma identidade profissional de professor, nem desenvolver saberes da docência. Essa prática sem formação pedagógica acarreta prejuízos para a formação das novas gerações e transforma-se em processo de sofrimento para esses professores (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002).

Para promover condições iniciais para que os professores conhecessem e pudessem aderir ao projeto, participando da sua construção e formando-se nesse processo, foram efetivados no Básico dois tipos de atividades: monitoria e recepção do novo professor. A compreensão de que a formação pode ser iniciada em atividades como monitoria, que voltarei a discutir, e que é imperativo inserir o professor em um projeto para que ele não fique "solto", foram desdobramentos da vivência no Básico, como constatei. Frente ao significado daquela experiência de formação, foi inevitável que, rememorando, os professores comparassem o que fazíamos naquele período como o que hoje fazemos no ensino superior:

Veja, essa foi uma coisa boa do Ciclo Básico, tinha um projeto de monitoria, e tinha um projeto, cada um na sua equipe, de como lidar com o professor novo. Não existe mais isso! Não existe em lugar nenhum. [...] Porque tenho essas idéias? Por que vivi no Básico; então a idéia de que um professor novo tem que ser inserido num projeto educacional aprendi no Básico, e não existe mais e é preciso instaurar. Por que o professor fica solto! Então, é preciso instaurar uma política de professor novo e uma política de monitoria e uma política de pesquisa (Neide Saisi, 2001, p.15).

Como já foi discutido, a ampliação do corpo docente da PUC/SP naquele momento exigiu a contratação de novos professores, muitos deles jovens, recém-graduados. Entusiasmados com a possibilidade de concretização de uma nova forma de fazer universidade diante das discussões sobre a reforma universitária. O fato de associar seu entusiasmo com a primeira experiência profissional respaldada por uma estrutura de apoio institucional, envolveu-os no projeto, garantindo sua formação e a concretização da proposta.

Relatando o início da sua carreira docente, as professoras rememoram como a estrutura montada no projeto propiciou seu ingresso na profissão docente:

Muito jovem, em 71 tinha vinte e poucos anos, então muito próxima dos alunos em termos de idade... insegura, com medo... mas tinha uma estrutura de trabalho! Tinha uma equipe por trás, tinha um plano de curso, tinha discussões semanais do curso, a preparação de aula, quer dizer, foi um começo muito bem estruturado, muito bem amarrado ... (Maria de Lourdes Zanotto, 2001, p.1).

[...] em geral o professor só podia entrar em fevereiro porque a gente gastava o mês de fevereiro em planejamento

junto com o professor. Lia os documentos, discutia [...] (Edna Kahalle, 2001, p.11).

Particularmente, eu fiquei sob treinamento um ano inteiro, então, isso era muito importante! Existia essa necessidade e a compreensão de que o professor está em constante formação e principalmente quando você assume uma classe pela primeira vez. Eu tive monitores, então, no primeiro ano, também fui preparada para treinar monitores. Claro que no Básico sempre houve essa preocupação, uma das funções da coordenação de cada equipe era fazer o acompanhamento de cada professor, suas dificuldades em sala de aula e no trabalho interdisciplinar (Madalena Peixoto, 2001, p.2).

Aceitando que os saberes profissionais dos professores são temporais e que os primeiros anos de prática profissional são fortemente determinantes na estruturação da prática profissional (TARDIF, 2000), percebi a importância do trabalho de inserção da formação dos professores. Motivado pelas necessidades decorrentes da novidade e complexidade do projeto, o trabalho junto aos novos professores foi claramente formativo.

As discussões iniciais para a apresentação da proposta, a concepção de que a formação do professor é contínua, o trabalho com os monitores, a preparação conjunta dos programas de curso e planos de aula, a avaliação constante da própria aula nos plantões com os assistentes de equipe, foram atividades que definiram uma maneira de ser professor. Professor, nesta perspectiva, é aquele que, tendo em vista o projeto como um todo, planeja cuidadosamente suas aulas, observa a avaliação sistematicamente as atividades desenvolvidas e discute o processo com outros professores.

Nesse conjunto de ações de preparação de professores pude identificar diferentes dimensões de formação que estiveram presentes no processo. Sendo a base sobre a qual se assentam as dimensões pedagógica, científica, organizacional, cultural, expressiva-comunicativa, a dimensão de desenvolvimento pessoal do professor é essencial no sentido de conferir a esse profissional "alguma competência e autoridade moral para intervir no desenvolvimento pessoal e social dos seus alunos" (TAVARES *et alli*, 1991, p.81).

Compartilhando com Nóvoa (1991) o entendimento de que o professor é uma pessoa e que parte importante da pessoa é ser professor, entendo que a formação

contínua não pode prescindir da dimensão de formação pessoal contínua, entendida como ampliação de saberes e conhecimentos para além do âmbito estritamente profissional. Pude constatar que o contato propiciado pelas condições de trabalho coletivo permitiu aos professores situações de formação pessoal, como diz a professora:

Eu acho que é uma das experiências mais ricas que eu conheço que existe em termos de formação de docentes. É algo que propicia essa postura mais flexível frente ao saber... frente à vida... frente ao ato de ensinar... por que você está constantemente com a oportunidade de se pensar, não é? Eu achava que o professor, do Básico, e agora os professores em geral, nessa formação em ação... deveriam ter momentos em que cuidasse do seu espírito, que cuidasse... cuidar do espírito, que eu estou falando, é ter a oportunidade para discutir filme... para discutir romance... para discutir música... para conhecer arte em geral... para poder... isso é que eu chamo cuidar do espírito. Não é cuidar do espírito- mente no sentido de ler mais da área dele ou ler mais sobre metodologias de educação, isso tudo é bom, mas eu acho que ele devia cuidar do espírito. O Básico, de uma certa forma, deu isso para a gente na medida em que nos punha em contato com gente diferente, cada um dava uma dica do que tinha... quer dizer, é informal, muita peça de teatro eu fui ver por indicação de colegas, muito romance eu li porque na interequipe se conversou sobre... muito filme... e isso eu acho que enriquece o que eu chamo de espírito, que faz a pessoa ir eliminando as suas carências culturais, que todo mundo tem de um lado ou de outro, ninguém é erudito, não é? (Eliane Gouveia, 2001, p.13).

A presente pesquisa constatou que o espaço coletivo era também espaço de formação pela possibilidade de trocas interpessoais que se apresentavam. Diferentes universos conceituais e culturais articulavam-se no trabalho conjunto de desenvolver o projeto.

A concepção de que o fazer do professor era indissociável do seu saber sobre ser professor e que exigia uma disponibilidade para o aprender no coletivo foi assim explicada:

Já se discutia essa questão, àquela altura, de que a formação se dava no desenvolvimento do trabalho, até por uma visão marxista da questão, da não separação da teoria da prática, etc.. etc.. e que você, ao fazer, estaria discutindo, rediscutindo, revendo, refazendo seu próprio trajeto, era uma formação contínua! A idéia de que você estava sempre em processo de aprendizado, penso que isso era um ponto de discórdia de alguns professores, que não queriam se sentir em aprendizado, porque já estavam

prontos... ter que fazer reunião, discutir seu projeto pedagógico, discutir o tipo de aula que vai dar, "como eu vou discutir?" "Como vou me dispor a abrir minha aula para o outro discutir comigo, dar palpite na minha aula?" (Ana Salles, 2001, p.14).

Se, naquele momento, havia a consciência de que a formação se dava no desenvolvimento do trabalho, hoje, as discussões sobre inovação educacional e reinvenção da escola têm postulado a necessidade de mudar não apenas a ação individual dos professores como também o modo de pensar essa ação e o modo como as ações dos diferentes sujeitos se articulam entre si de forma interdependente (CANÁRIO, 1999). Para o autor, essa mudança nas interações "confere aos processos de mudança uma dimensão inequivocamente coletiva" em que acontecem "processos de aprendizagem coletiva de novas formas de ação, novos modelos relacionais e novas maneiras de pensar a ação coletiva" (p.277).

Dispor-se a trabalhar coletivamente e estar em processo de formação não foi uma situação tranqüila, como informou a professora Ana Salles. Alguns professores reagiram à proposta, reação esta que pode ser explicada pela análise de Pimenta e Anastasiou (2002, p.113):

Refletir coletivamente sobre o que se faz é pôr-se na roda, é deixar-se conhecer, é expor-se – que fazemos com muita dificuldade, uma vez que, como docente do ensino superior, estamos acostumados a processos de planejamento, execução e avaliação das atividades de forma individual, individualista e solitária.

O trabalho coletivo como prática pedagógica de formação de professores muitas vezes não é aceito pela comunidade acadêmica, sobretudo por aqueles que preferem isolar-se em suas atividades docentes.

A professora Josi descreveu como o processo formativo para ser professor foi significativo para muitos, porém é a própria professora que lembra as críticas realizadas por outros professores ou outros setores que não se envolveram com o Básico:

Mas eu acho que o Básico foi uma experiência muito importante, eu até hoje encontro pessoas que passaram pela equipe e que não se cansam de dizer que aprenderam a ser professores no Básico. [...] muita gente, mas muita gente mesmo que aprendeu a ser professor, trabalhando no Básico. Nós tínhamos um trabalho, desenvolvíamos um trabalho muito intenso, e muito organizado, então a programação era feita em conjunto e discutida, e muito discutida. [...] De sorte

que isso, depois, foi levado pela vida afora pelos que saíram daqui, que aprenderam a fazer plano de aula que não sabiam, aprenderam a motivar aluno, aprenderam a trabalhar desenvolvendo atividades de classe, mas isso era visto pela crítica de um jeito: "olha o que fizeram da universidade, grupinhos e mais grupinhos, e grupinhos e grupões..." (Josildeth Consorte, 2001, p.8).

Os excertos das falas das professoras Ana e Josi, ao explicitarem "necessidades" para o ser professor, inspiraram-me a buscar em Paulo Freire (1998) alguns saberes necessários à prática educativa, tais como humildade e disponibilidade, no sentido de consciência do seu inacabamento e disposição para aprender. Freire faz referência à relação educando – educador, mas sua conceituação permitiu-me extrapolar para a relação professor – profissão, entendendo esta como um processo de construção permanente, que exige de seus protagonistas a disponibilidade para construir-se em processo.

Orientando o projeto da formação de seus professores e alunos, o Básico foi inovador, a meu ver representou a verdadeira escola que se constrói pensando em si própria, como afirma Alarcão (2002).

O Básico superou a concepção de ensino universitário centralizado no processo de produção/apreensão de conhecimentos específicos para uma perspectiva mais abrangente de formação humana.

Em consequência, foi imperativo modificar a relação professor-aluno (MASSETTO, 1975). Ao postular um projeto centrado no aluno e na sua formação, conseqüentemente, estava investindo na necessidade de formação dos seus professores de uma maneira diversa da até então existente. Questionando uma *colaboradora* da pesquisa sobre a existência de uma intenção de formar professores no projeto, obtive o seguinte depoimento:

Era, acho que era intencional sim [...] É assim, queríamos que fosse diferente mas, exatamente, nos detalhes, não se sabia, foi aparecendo ali, na ação mesmo... (Maria Célia Abreu, 2001, p.13).

A associação entre a necessidade de promover a reforma da velha estrutura da universidade e o processo de formação humana de todos os seus sujeitos, expressou-se, por exemplo, no entendimento de que no início da vida universitária era

fundamental que os alunos tivessem os melhores professores, como lembra a professora Ana Salles:

Agora, isso tem muito da idéia do Casemiro, do Joel... lembro que eles diziam: "o melhor professor da universidade é aquele que tem que estar no primeiro ano, não é na pós-graduação!" Eles sempre disseram isso. Que era ali que tinha que estar o melhor professor. Porque depois, o aluno já tinha se tornado um autodidata, na pós-graduação o aluno não precisa mais do grande professor, mas no primeiro ano da faculdade precisa. É ali que ele vai, realmente, ser introduzido na área dele, ou num estudo diferente, que é já um estudo de maior fundamento, etc. É ali, naquele momento, que se dá o ritual de passagem, a travessia, é ali que tem que estar o bom professor. Lembro de ter ouvido isso do Casemiro (Ana Salles, 2001, p.12).

Imprimir uma nova configuração ao trabalho universitário exigia ter o melhor professor no primeiro ano da universidade como também professores envolvidos e participantes do projeto, sem o que a mudança não se concretizaria. O projeto era entendido como um processo contínuo; assim, estava sempre em construção. Eram condições fundamentais a adesão dos professores e a discussão conjunta nesse processo de construção.

Fez parte da socialização profissional dos professores aprender a discutir e argumentar, conviver com o diferente buscando o diálogo.

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 (Edna Kahhale, 2001, p.3).

A formação de professores, sempre mediada pelo coletivo, tinha início no processo de preparação de alunos pela monitoria que resultava na seleção, contratação e inserção desses professores no "espírito" do projeto:

Porque a monitoria era, sim, o principal celeiro, não só professores estavam em processo de formação, alunos também. O que hoje a iniciação científica tenta fazer... a gente fazia uma espécie de iniciação pedagógica, acadêmica, científica, preparando os futuros docentes. Aliás, muitos, de fato, que se tornaram professores, vieram da monitoria. [...] A chance de acompanhar o processo de preparação de uma programação, é isso que eu digo, formação. Formação em ação, formação permanente (Alípio Casali, 2001, p.19).

O trabalho de monitoria fazia parte do projeto e adquiriu o caráter de formação específica para uma futura docência. O entendimento de monitoria como preparação pedagógica foi uma inovação na Faculdade de São Bento (PUC/SP), introduzida pelo professor Joel Martins. Antes disso, a atribuição do monitor era auxiliar o professor no que fosse preciso mas sem participar da atividade docente em sala de aula, como informaram os colaboradores. A respeito da nova compreensão do papel da monitoria como um espaço significativo de preparação de futuros docentes, encontrei:

Quem começou com isso foi o Joel.[...] mas foi ele que começou. Os primeiros monitores dele foram: eu, a Heloísa, o Elinei, o Sérgio Luna, a Elza e a Ana Luiza, que eu acho que você não conheceu. Elas faziam Pedagogia, mas logo saíram e depois ele foi agregando outros, o José Luiz, a Erminia já [...] é uma continuação, a segunda geração, de monitores [...] É, exatamente. E ele fez isso com a gente, e a gente reproduziu o que ele fez, de imediato (estalando os dedos) mas, você vê, ninguém estava preocupado com emprego, vou segurar o meu emprego, não vou formar ninguém, não existia isso! O mercado de trabalho era muito amplo, você escolhia o que você queria e podia chamar muita gente porque tinha muita coisa. Não passava na cabeça.... Hoje a gente vê cada briga, cada baixaria ali dentro, por uma hora/aula! (Maria Célia Abreu, 2001, p.4).

Realmente a monitoria era uma preparação. Sem dúvida era. Uma preparação em que assim como você tem o seu orientador de pesquisa, na monitoria teria um orientador pedagógico. Para mim foi muito importante, muito importante! Preparar e discutir as aulas junto com o professor, dá mais segurança, mais desenvoltura. Com alguns professores, o monitor trabalha junto em sala de aula, no Básico sempre mas, na graduação, nem sempre. Ao estar trabalhando junto com o professor, você vai vendo com outro jeito, com um outro olhar, sai da posição de aluno e começa a... sem dúvida, acho que a monitoria é muito importante (Ana Salles, 2001, p.12).

Antes de serem professores, muitos dos colaboradores da pesquisa tinham sido monitores, sendo essa uma condição para o ingresso dos professores do Básico. Além de preparar futuros professores, a monitoria era vista como uma forma de

aproximação entre professores e alunos, como indicam os excertos dos depoimentos das professoras:

Eu também fui monitora...[...] Eu coordenei a equipe monitoria, o primeiro cargo, assim, administrativo, que tive no Básico, foi coordenar a equipe de monitoria, nós fazíamos muitas discussões com os monitores, analisávamos tudo, tínhamos uma equipe grande de monitores e muitos deles se tornaram professores. Lembro que dávamos preferência, na contratação, àqueles que já eram monitores porque, claro, eles traziam já um envolvimento com a filosofia da universidade, etc., o que era fundamental para nós. Realmente a gente dava preferência. Sabia o que tinha preparado (Ana Salles Mariano, 2001, p.11-12).

Os nossos monitores iam de grupo em grupo, sabiam discutir, sabiam o que era esperado da aula, sabiam o objetivo da aula, a gente discutia os objetivos da aula, as condições que a gente vai dar, porque que tem que discutir essa questão, como essa questão encaminha para tal coisa. Era um trabalho de preparação mesmo para ser professor! [...] conheciam os alunos, sabiam das dificuldades do aluno, tinham uma relação... lembro que a Loira (M. do Carmo Guedes) falava que a grande vantagem do monitor é que ele está muito próximo do aluno, não é? Então era uma figura importante para gente. A gente tentou ter monitor aqui, quando a gente saiu do Básico, [...] foi muito difícil! Quando você não tem uma estrutura de apoio! Por que é assim: quem faz a reunião, em que horário? (Maria de Lourdes Zanotto, 2001, p.10-11).

... quando eu passei a ser monitora em PFTHC, além de me reunir com a professora, que era a Dulce Critelli, sentar e discutir o conteúdo, estudar o conteúdo, líamos juntas os trabalhos dos alunos, e tínhamos curso com o Chiavegatto, um professor que era um filósofo, lembra?. Então foi um ano muito rico em que eu fazia o segundo ano de Pedagogia, o curso do Chiavegatto, o preparo da monitoria com a Dulce Critelli, a própria monitoria (Neide Saisi, 2001, p.4).

A preparação de monitores era, efetivamente e ao mesmo tempo, atividade de formação contínua dos professores. Todos os detalhes apontados na preparação dos monitores eram também as exigências, talvez em menor escala, do que deveria ser a atuação dos professores. Assim, trabalhar com a preparação e acompanhamento dos monitores constituía-se em um dos meios de atualizar a própria formação de professor e um dos mecanismos de inserção dos novos professores no projeto.

A consciência de que o processo de formação e, paralelamente, o da construção do projeto era uma conquista advinda do enfrentamento das dificuldades

cotidianas, e que a construção do ser professor era a construção da dimensão pedagógica do projeto, esteve presente na rememoração da experiência:

[...] nada me era dado de presente. Por que eu continuava com as minhas angústias de como dar aula! E eu procurava o coordenador pedagógico, solicitando pistas e soluções. E a resposta que eu obtinha: "De jeito nenhum, você procure com seus colegas, eu não vou lhe dizer coisa nenhuma". Então, foi na convivência com os outros colegas, agora, com os colegas das outras equipes, e com os colegas que formavam a minha equipe, que fomos estruturando toda a parte pedagógica do Ciclo Básico! (Marcos Masetto, 2001, p.3).

A dimensão coletiva do trabalho definia o espaço da construção da dimensão pedagógica do projeto, ou seja, aprender a planejar, tomar decisões em conjunto e consenso, estabelecer diálogo com as outras disciplinas foi percebido como fundamental para a formação dos professores, especialmente para os que se iniciavam na carreira:

Primeiro, havia efetivamente um trabalho em equipe, o que considero como aspecto fundamental da experiência, ou seja, preparávamos as aulas juntos, o plano era elaborado em conjunto e, na elaboração deste plano, havia muitos momentos em que as intequipes discutiam o trabalho desenvolvido juntamente com a equipe de Problemas Filosóficos (na qual o professor trabalhava). Deste modo, havia efetivamente um projeto que era gerado, executado e avaliado em conjunto, o que na minha opinião é fundamental principalmente para nós, os mais moços, que estávamos no Básico, ou seja, havia todo um caráter de formação em serviço (Antonio Carlos Ronca, 2001, p.1).

Ao participar do processo pedagógico como um todo, em todas as suas fases, os professores estavam se formando em conjunto e, ao mesmo tempo, construindo o projeto, espaço da sua formação:

Eu acho que a característica mais importante é que, dada a integridade, a articulação interna do projeto, entrar no projeto e percorrer todos seus percursos, todas as atividades: planejamento, avaliação, programação, monitoria, aula não sei o que... o percorrer esse percurso era conseguir vencer o processo de formação. Então se estava, simultaneamente, nas mesmas ações, atividades, aulas e etc, ensinando e aprendendo e pesquisando e se formando. Formando os outros e se formando. Por que? Por causa da integração, eu acho (Alípio Casali, 2001, p.19).

O trabalho conjunto era organizado em diferentes instâncias e espaços, equipes, intequipes e conjunto de todos os professores do Básico com a

Coordenação. Para cada um desses espaços havia um conjunto de atribuições e objetivos diferentes que se completavam na consecução dos objetivos maiores do projeto.

A gente trabalhava muito. Muito! Muito, e com muito prazer! (Ana Salles, 2001, p.4).

A professora Ana Salles disse que trabalhávamos muito e com prazer; isto porque o professor sentia-se valorizado e reconhecia a importância da sua participação nas diferentes atividades. Tudo era decidido e realizado em grupo e o grupo dependia da atividade de cada um e, ao mesmo tempo, de todos.

Lógico, nos reuníamos todas as semanas, e além da reunião de equipe quando eram tomadas as grandes decisões, tínhamos reuniões de equipe em grupo para preparar aulas, tínhamos responsabilidades porque o trabalho de cada grupo influiu nas aulas de todos os professores; tínhamos o treinamento para cada aula; tínhamos a reunião intequipes e a preparação de monitores, quer dizer a gente trabalhava muito, muito! (Madalena Peixoto, 2001, p.5).

O trabalho coletivo nas equipes englobava, em primeiro lugar, o planejamento de todas as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula. Era um trabalho organizado para cumprir prazos e fazer funcionar o projeto, como explica a professora Josi:

Gente! Era uma programação para, sei lá, 11.000 alunos... os textos eram fornecidos pelas equipes, a gente traduzia, editava, tinha que entrar na gráfica em tempo de sair e ser entregue nas turmas. Nós contribuimos muito, para implantação do xerox... que fazer? Mas, contribuimos, sem dúvida nenhuma, não havia como dar conta de tudo aquilo e acho que nem tínhamos muita consciência do mal que estávamos fazendo, nesse particular, estávamos tão convencidos da gloriosa tarefa que nós estávamos realizando que o jeito era aquele, o instrumento era aquele! Era o texto! Bom, além do texto que tinha que ficar pronto em tempo e hora, para todos os alunos, havia a orientação dos professores! Todos os professores recebiam o plano de aula, não se chamava plano de aula, tinha um outro nome, roteiro, mas, enfim, feito aquele roteiro, nos sentávamos e discutíamos, dividíamos a equipe entre os assistentes, eram três turnos - manhã, tarde e noite - Monte Alegre e Marquês de Paranaguá. Impensável chegar atrasado, não estar presente, quer dizer era uma disciplina fantástica! Não é? Esse roteiro era discutido em minúcias porque ninguém podia entrar em aula sem estar absolutamente senhor do que ia fazer! Isso deu muita segurança aos professores. Muita segurança! (Josildeth Consorte, 2001, p.11).

Nesse excerto, alguns aspectos chamaram a minha atenção. Em primeiro lugar, a consciência de introduzir a prática do texto fotocopiado, com o objetivo de apresentar materiais novos e diversificados para os alunos. O tipo de programação, em que os conteúdos eram meios para atingir os objetivos, exigia o uso de referenciais teóricos diversos, muitos deles traduzidos e/ou produzidos pelos grupos nas equipes. Em segundo lugar, a convicção da "gloriosa tarefa que estávamos realizando", que indica o grau de adesão dos professores ao projeto. Esta condição é essencial no processo de formação dos professores reflexivos (Alarcão, 2001). A disciplina existente era resultado da definição das intencionalidades do projeto e o grupo exercia controle sobre seus membros no interior da proposta de trabalho coletivo:

Não existiam professores que não preparassem aula, não existiam professores que enrolassem, e o grupo tinha um mecanismo de controle sobre isso, as aulas eram preparadas em conjunto, cada professor contava como estava indo, existia a avaliação conjunta, as outras disciplinas também ficavam sabendo como é que você, professorzinho pequenininho, estava se dando naquela sala, e então isso levava todo mundo a querer produzir mais (Maria Célia Abreu, 2001, p.2).

O processo de preparação prévia e cuidadosa, além da segurança que dava aos professores, uma vez que ao entrar em aula tinham clareza a respeito do que seria trabalhado, o compromisso assumido, reforçado pelo controle do coletivo, levava os professores a "querer produzir mais". O trabalho bem feito era incentivado por todos, que também se sentiam valorizados por fazê-lo, um projeto educacional em que estavam claramente perceptíveis as dimensões ética e estética (Rios, 2001).

O fato de existir uma grande exigência era, ao mesmo tempo, uma valorização do nosso trabalho. A sua presença na interequipe era fundamental porque era você, com a sua opinião, sobre todos aqueles meninos. [...] Tem uma coisa assim de um jogo da exigência e da importância. Quando se transforma numa exigência gratuita de horas e horas, em que você não vê função, vai desgastando. Reuniões burocráticas, como a maioria das reuniões de departamentos, fazem com que as pessoas reclamem: "Iche! hoje tem reunião!" (Ana Salles, 2001, p.7).

Além de conferir significado e importância à atuação do professor, o clima criado por essa condição de trabalho era, como diz a professora Ana Salles, muito especial. Saber-se responsável pela construção coletiva e cotidiana do projeto envolveu significativamente seus protagonistas em uma dimensão também afetiva:

Bom, toda a programação era discutida em conjunto, éramos trinta professores da cadeira e discutíamos tudo junto, aula por aula, discutíamos os textos teóricos, [...] tínhamos grandes discussões, o que é a linguagem... nós discutíamos três dias seguidos; terminava a hora da reunião, ia para o bar da cerveja, e todo mundo muito jovem... com uma disponibilidade para o aprendizado muito grande... começando a sua Pós-Graduação. Tudo isso interferiu, sem dúvida, para ter um clima muito especial! (Ana Salles, 2001, p.2).

O envolvimento com o Básico extrapolava o ambiente de trabalho, existindo um envolvimento pessoal entre os professores, a hora do lazer também era espaço de discussão da prática pedagógica dos professores. Associada a essa condição, o fato de estarem se preparando para estudos pós-graduados fazia com que o clima de estudo e reflexão tomasse sobre as diferentes áreas de conhecimento também fosse tema das discussões conjuntas em vários espaços.

Foi destacado pelos colaboradores, ao fazerem referência ao planejamento conjunto, o significado que teve essa atividade coletiva, considerada formadora dos professores que iniciaram a carreira e que garantiu a execução do projeto:

[...] você tinha programas únicos e toda a preparação de aula era uma preparação feita pelas equipes, coletivamente, além disso você ainda tinha um acompanhamento enquanto professor (Madalena Peixoto, 2001, p.3).

Mas tinha uma estrutura de trabalho! [...] Então, toda essa estrutura tanto em nível de equipe quanto em nível de intequipe, foi fundamental para o trabalho se estruturar e para a gente, que era muito novo na profissão, estar se encontrando e percebendo suas limitações e dificuldades... (Maria de Lourdes Zanotto, 2001, p.2).

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 intequipes; sendo fundamental o acompanhamento do aluno para manter a proposta de curso (Neide Saisi, 2001, p.10).

Planejar conjuntamente as disciplinas efetivamente contribuiu para formar os professores e foi condição para execução do projeto, o que não impediu que seus protagonistas lembrassem de quanto foi "trabalhoso esse trabalho":

Mas, não, a gente passava, você lembra, horas e horas em discussões de equipe! Não é? A gente varava madrugadas, às vezes discutindo um único detalhe do programa, porque ninguém chegava e dizia: "É assim que vai ser". Não. Vamos

discutir qual vai ser o tema que nós vamos trabalhar no próximo semestre. [...] Ninguém dizia como você deveria fazer, ninguém dizia você está certa ou você está errada, não, analisava junto com você as consequências, os prós e os contras, mas a sua liberdade de ação, de opção ficava, continuava com você (Cleide Canhadas, 2001, p.6).

A proposta do Básico foi mudar a relação professor-aluno, mas quero destacar que essa alteração também modificou as relações entre os membros da hierarquia funcional, ou seja, coordenador-geral, coordenadores de equipe, assistentes de equipe, professores.

Então, também não ficava naquela postura: eu coordenador, não é, "professor coordenador", vou te ensinar como é que se faz. Você não encontrava isso! [...] Então, você vai aprendendo que professor é isso, professor não é aquele que despeja mas que tem que fazer desabrochar do aluno (Cleide Canhadas, 2001, p.6).

Ainda que isso implicasse em maior tempo para a tomada de decisões, maior disponibilidade dos professores:

A gente saía daqui meia-noite, não é, dá para você escrever uma história de trabalho com sangue suor e lágrimas. Um professor é um bom professor quando ele consegue trabalhar com o sangue e suor e lágrimas (Eliane Gouveia, 2001, p.9)

Veja, acho que o Básico era um grande estimulador de idéias, mas... tinha algo que comprometia a produção do conhecimento, no seguinte sentido: ocupava muito o docente! O docente... eu lembro que ficava exaurida porque passavam pelas minhas mãos 200 alunos semanalmente. E, depois, tinha mais duas reuniões (de equipe e de interequipe). Numa delas, eu tinha que dar conta desses 200 alunos, eu tinha 50 alunos por classe, ultimamente. Esse foi também um fator que minou a qualidade do trabalho! Então, veja, o Básico era um alimentador de idéias, justamente por causa da interdisciplinaridade que rolava nos encontros das interequipes. Mas... a gente perdia pelo excesso de trabalho, um cansaço muito maior e, ao mesmo tempo, pela amplitude das temáticas discutidas. Muito amplo...muito amplo! (Neide Saisi, 2001, p. 13-14).

A professora Neide caracterizou com nitidez como o ser professor ocupava a totalidade do tempo. Em virtude da preocupação formativa inicial dos alunos no projeto, os assuntos abordados em aula eram bastante amplos, relativos a diferentes aspectos de cada área, o que dificultava a especialização do professor com vistas a temas específicos na sua área de conhecimento. A especialização obtida era em relação ao ser professor.

No final do projeto, essa concepção vai desaparecendo, sendo substituída pela preocupação com a carreira individual. A tensão entre o individual e o coletivo na construção da carreira universitária do professor, entendida como consêquência inevitável da profissão nos últimos tempos, gerou uma situação de impasse que acabou pendendo para o lado da carreira individual, provocando mudança de rumos no final do Básico.

Pessoas já preocupadas com a sua carreira pessoal... quando a maioria era muito jovem, alguns coordenadores mais velhos mas a maioria, muito jovem, todos estavam começando seus mestrados, a maioria só tinha aula no Básico... e aí os cursos de graduação começaram a chamar um ou outro, que terminava seu mestrado...e esse começa a se destacar dentro da sua área, do seu departamento, já começa sua carreira pessoal e já não tem mais interesse em vir preparar aula com seu colega aqui, ele está querendo mais é construir a sua carreira pessoal, a universidade tende a isto, não é? Leva você a se preocupar com a sua carreira pessoal, e se você não fizer as coisas que você tem que fazer para você, não há outra forma de valorizar seu trabalho, nem em termos salariais! (Ana Salles, 2001, p.6).

No desenvolvimento do projeto, tudo girava em torno do ser professor, o aprofundamento teórico, a construção de material didático, a elaboração de estratégias de aula, numa perspectiva de criação de um modo de fazer pedagógico original:

Uma programação em conjunto, quem definia a programação, as linhas gerais, era a coordenação - para onde que nós vamos? Por esse caminho, então, como é que vamos trabalhar isso? Como vamos trabalhar? - O como vamos trabalhar implicava desde a escolha da bibliografia até os procedimentos didáticos e aí a inventiva, a criatividade foi muito grande! (Josildeth Consorte, 2001, p.9).

Mobilizar a criatividade, buscando novos procedimentos e materiais, exemplifica uma mudança no entendimento do ser professor no ensino superior. O pedagógico adquire o sentido de buscar melhor condição para o ensino/aprendizagem.

A produção dos materiais! A gente fazia materiais lindíssimos que nós devíamos ter publicado, sinto muitíssimo não ter saído um livro!! Por que vejo, ainda hoje, livros que são publicados com materiais que nós criamos, porque isso, claro, ficou disseminado, não é? Nós não usávamos só a linguagem verbal, a gente usava texturas, cores, imagens, era muito interessante. [...] tinha primeiro, sempre uma discussão muito fundamentada, teórica, com textos preparados e também uma atividade prática de produção, mesmo, de material didático. E a idéia dessa produção coletiva, e olha que a gente começou com estêncil,

girando estêncil naquele mimeógrafo a álcool. Mimeógrafo a álcool! (Ana Salles, 2001, p.2).

O depoimento acima ilustra a forma de construção de novos procedimentos didáticos, extrapolando os simples aspectos técnicos. A preocupação com o aprofundamento teórico foi o critério para o desenvolvimento de atividades diferenciadas.

As aulas eram preparadas em conjunto, o professor ia investigar fora porque muitas vezes, logicamente, ele precisava ler mais e ele lia com alegria, lia com satisfação, ele queria conhecer mais para poder passar conhecimento para o aluno. Ele queria ser um bom profissional! Tudo estava aberto para ele, tudo estava aberto! De muita gente (foi a primeira experiência profissional), então eles não estavam contaminados com nada. Estavam abertos para receber essa informação, para receber e para dar a informação, e muito abertos para o contato com aluno (Maria Aparecida Junqueira, 2001, p.6).

Neste excerto está presente o significado desta primeira experiência profissional de muitos professores e a aspiração a ser um bom profissional. A maneira como foi organizado o trabalho favorecia algumas condições de iniciação profissional, como já foi referido.

No desenvolvimento das atividades de programação das disciplinas, o professor era instado a participar das decisões, apesar da definição inicial por parte da Coordenação Geral das linhas centrais, e o processo de construção do programa de cada disciplina era discutido até que a decisão expressasse o consenso do grupo.

Mesmo difícil, a condição necessária para que a construção fosse coletiva, decisões do grupo, era o respeito aos acordos firmados que a professora Ana Salles atribui à fundamentação política do projeto, uma militância à qual já me referi anteriormente.

É, e tendo chegado a um acordo, o acordo era respeitado! É uma outra coisa que vem de uma fundamentação política. Fui voto vencido mas é esta resolução, e é esta a resolução! Isso acontecia, nós lutávamos até não poder mais! [...] Levávamos nossas idéias até o fim, discutíamos, brigávamos e depois respeitávamos o coletivo (Ana Salles, 2001, p.16).

A construção de um projeto integrado, como já apresentei, inevitavelmente acarretava a avaliação permanente, de alunos, professores e atividades:

Quando existe o trabalho conjunto o trabalho é avaliado, você não avalia o aluno ou o professor, avalia o trabalho,

quer dizer é essa a tentativa... É, nesse caso mesmo não tendo conseguido fazer essa avaliação tão boa, estava colocado problema, certo? Então, todo mundo estava enfrentando esse problema porque pulava... existia ali. Depois extinguiu tudo, foi uma experiência que se extinguiu... é "cada um para si e Deus para todos", como diz o ditado, cada um está na sua, não é? A tendência fragmentária, mesmo, do conhecimento e do trabalho enquanto tal (Erson de Oliveira, 2001, p.2).

Dadas as características da proposta, a avaliação conjunta com a participação do aluno revestia-se de grande complexidade e completava um conjunto de ações que exigia a participação dos professores:

Eu acho que há uma outra dimensão também que é importante salientar na experiência do Básico que era a questão da avaliação conjunta, não é? Nós nos reunimos os quatro, e me lembro que fiz com você vários momentos, porque dividimos ali uma mesma turma do Básico não é? Os quatro professores faziam uma avaliação conjunta do aluno. Então isto era um momento, também, muito rico porque óticas diferentes eram afinadas, eram confrontadas, isto também dava uma dimensão de formação para nós. Fora os grandes momentos que tínhamos seja nas equipes, por exemplo havia muitas vezes em que nós tirávamos um dia inteiro, todos os professores da nossa equipe para discutir, para estudar, para planejar, para rever... fora a até os momentos em que tínhamos todos juntos, junto com o Casemiro que era o professor que naquela ocasião estava coordenando Básico e que eram momentos assim de muita... de muito enriquecimento. Então, por tudo isso é o que eu me lembro do Básico e foram momentos muito importantes e que contribuíram decisivamente para formação (Antonio Carlos Ronca, 2001, p.3).

No coletivo da interequipe, espaço de integração entre as disciplinas, a discussão das grandes linhas do projeto e a avaliação dos resultados alcançados aflorava o conflito de modo mais evidente:

Não era às mil maravilhas, a assim chamada interequipe, não era uma maravilha! Porque a visão dos professores, de procedência muito distinta, era bastante diversificada, mas o que havia de interessante é que o conflito se instalava entre eles e... Certo? Tinha os mais mecanicistas, ou mais isto, o ou aquilo, não é? (Erson Oliveira, 2001, p.1).

Esse espaço foi considerado formador dos professores por tudo que nele ocorria, inclusive a superação das dificuldades. O foco maior, no entanto, estava no processo de avaliação do aluno. Ressalto que ainda que estivesse presente a perspectiva de avaliação de todos os elementos e instâncias do trabalho, a avaliação

do aluno, até pelas exigências institucionais maiores, acabava polarizando a atenção dos professores.

Eu não sei avaliar as outras, mas para nós foi muito marcante essa questão do planejamento... no trabalho de equipe... pensando um curso... com objetivos... E, num nível mais geral do Básico, talvez seja a avaliação mesmo, na hora que você tinha que sentar com o outro e dizer: "Este aluno A, B, C, como é que é, vamos juntar as nossas falas e chegar numa coisa que seja comum", acho que a questão da avaliação possa ter sido, em nível de conjunto, um desafio (Maria de Lourdes Zanotto, 2001, p.12).

Considerada o grande desafio do projeto, a avaliação colocou em evidência as contradições existentes:

O processo de avaliação que, do meu ponto de vista, teria sido um dos dispositivos mais importantes para realizar a interdisciplinaridade, a articulação, etc., foi exatamente o que gerou maiores atritos. Avaliação foi o desencadeador principal, o eixo principal da integração, obrigava a integração! Porque avaliação era conjunta. Como era conjunta, era imperativo articular conteúdos, métodos, procedimentos, registros de avaliação, observações, enfim para podermos chegar [...] Então, isso tudo combinava com a idéia de uma avaliação integrada. Por quê? Porque integrada é a vida de cada um na relação com o outro, na apreensão dos conteúdos, no processo de ensino-aprendizagem... (Alípio Casali, 2001, p.11-12).

A concepção de uma visão integrada do projeto, que se explicitava com a avaliação, foi percebida como formadora pelos seus professores:

Como a avaliação era conjunta, a realidade do dia-a-dia de sala de aula era compartilhada pelos cinco da equipe e isso também exigia formação porque você era obrigado a compreender os vários aspectos da sala e, além de compreender os vários aspectos de cada sala, ainda tinha (que lidar com) a visão de cada uma das áreas sobre a sala que era discutida na avaliação conjunta (Madalena Peixoto, 2001, p.2).

Incluir o aluno nesse coletivo integrado foi outro desafio enfrentado pelo corpo docente. Tendo por objetivo proporcionar condições de aprendizagem e não classificar os alunos, o processo exigiu de seus professores a aprendizagem de novas formas de atuação:

Fazíamos a avaliação conjunta, olha que loucura, avaliação conjunta com participação do aluno! Então, você veja, eu acho que foi tudo isso porque teve na coordenação um educador! Aí a gente volta para o Casemiro, não é? Era um educador na coordenação geral e os quatro coordenadores, vou falar dos quatro iniciais, também pessoas muito

comprometidas com educação, preocupadas com formação, muito preocupadas (Josildeth Consorte, 2001, p.15).

Além da interdisciplinaridade, a equipe interdisciplinar garantia uma discussão, um debate, sobre o cotidiano em sala de aula... que é fantástico para gente se atualizar, para gente se alimentar como professor ... não é? Quando tem decepções com a sala... (Neide Saisi, 2001, p.10).

É, era trabalhoso porque exigia um cuidado extremo com cada aluno, olhar cada um, olhar o conjunto, olhar o outro professor, o que o outro pensava e tudo... mas, ao mesmo tempo, era extremamente prazeroso porque você não se sentia tão sozinho como a gente se sente hoje, não é? A nossa prática, depois do fim do Básico, infelizmente, negou tudo... (Madalena Peixoto, 2001, p.3).

A percepção de que todo o processo era formativo esteve presente em todos os depoimentos e foi assim sintetizado pelo professor Marcos Masetto (2001, p.3):

Então nós fomos descobrir coisas que até hoje muita gente ainda não faz, como por exemplo o que era uma avaliação contínua... como é que se fazia registro... como é que se fazia acompanhamento do aluno e... como é que você preparava um plano com técnicas diferentes. A gente ia buscar quais eram essas técnicas, fazia seminários de vivências e de técnicas! Buscávamos, pesquisávamos assuntos que eram do interesse dos alunos, reorganizávamos esses assuntos em função das turmas e com isso nós aprendemos uns com os outros.

O envolvimento e a participação contínua dos professores geraram um espírito de grupo que passa a representar uma força na Universidade, como indicam os professores. A centralidade que a Universidade tinha na vida de seus protagonistas, assim como o entusiasmo com que enfrentavam uma jornada de trabalho longa e complexa, é expressa pelos colaboradores:

[...] quando começaram as aulas, daí a gente "morava" naquele corredor ali. [...] por outro lado, a universidade era a coisa mais importante da vida da gente e hoje não é mais! (Maria Célia Abreu, 2001, p.2 e 7).

Mexeu com educação, mexeu com política, não é? E qual foi o problema que existiu? O primeiro, é que o Básico, pelo fato de existirem equipes e intequipes, havia um entrosamento do corpo docente que acabava colocando os problemas da educação frente os problemas econômicos e estruturais da universidade (Erson Oliveira, 2001, p.2).

E se você não estivesse, a intequipe não poderia funcionar, porque só quatro disciplinas não decidiam nada, tinham que estar as cinco juntas para decidir... era uma

exigência que também lhe conferia significado e importância (Ana Salles, 2001, p.7).

Comprovo assim que o processo de formação contínua dos professores era construído em diversas atividades e vivências como planejamento conjunto e discussão em interequipe, especialmente a avaliação conjunta em interequipe, em que cada um se mostrava como professor. Mas o momento de explicitação e de trazer à consciência essa formação dava-se no acompanhamento do trabalho cotidiano em sala de aula, os professores discutiam como tinha sido a aula, nos plantões com os assistentes. Como o objetivo era melhorar a qualidade do trabalho, esse acompanhamento não se configurava como ameaçador para o professor:

Além disso, tínhamos também uma outra circunstância que eu considero muito positiva que era o fato de que várias vezes os assistentes assistiam às nossas aulas, o que entendo não como uma questão policialasca de se verificar ali, autoritariamente, se nós estávamos cumprindo a tarefa ou não, mas sim como alguém que vinha, efetivamente, para assistir aulas e depois sentar com a gente para refletirmos juntos sobre a nossa prática, sobre o que tínhamos feito e encontrar caminhos para que pudéssemos melhorar (Antonio Carlos Ronca, 2001, p.1).

E a discussão semanal nas equipes, você ter uma coordenação, você sair da sala de aula e ter lá o Niu ou a Cecília esperando, ou a própria Loira, e dizendo: "Como foi? O que aconteceu? Onde que tem problema? O aluno está com problema? Então chama para vir no horário de coordenação para ser atendido", e acompanha, e tem interequipe... (Maria de Lourdes Zanotto, 2001, p.2).

Ah, sim! No dia-a-dia, não é? E a gente tentava coisas novas.... lembra quando veio o Carkuff com a Relação de Ajuda, em que a gente fazia depois uma reunião, depois que acabavam as aulas, todos iam para a sala (da Psicologia), professores e monitores e a gente fazia uma reunião em que alguém contava um episódio que tinha acontecido na sala de aula e o grupo tentava ajudar essa pessoa dentro das regras da Relação de Ajuda de Carkuff. Você estava nisso. Nossa! Eu acho isso uma novidade fantástica! [...] E o que permitia que a gente se mostrasse, não era ameaçador para gente, era isso, não sou eu que estou sendo avaliado, é o meu trabalho que está sendo aperfeiçoado para que o aluno aprenda a melhor. Então, você está protegido, não é? Porque se não, ninguém aguenta, não! Não! Tem que esconder as burradas (Maria Célia Abreu, 2001, p.17).

A contribuição do Básico para a formação dos seus professores e a importância dessa formação para a manutenção do projeto foram explicitados pelos seus protagonistas, entre os quais cito a professora Edna Kahalle:

Como avaliar a contribuição desse período? O que eu vejo um pouco é que... que você incorpora essa forma de trabalhar em equipe, essa coisa de dividir... eu acho que mais do que trabalhar em equipe, é você ter critérios de avaliação claros, ter um planejamento claro de curso, não ser um curso repetitivo e sim um curso atualizado... então essa é uma mania que todos nós obrigamos os professores aqui da Psicologia a incorporar, entendeu? Ou seja, a gente muda o curso todo o planejamento, todo ano, ao mesmo tempo em que a gente acha ótimo, a gente fica se xingando, porque: a gente já está com 50 anos! Será que toda hora gente vai ficar mudando! (Edna Kahalle, 2001, p.8).

A identidade construída manifesta-se de diferentes maneiras:

Parece que a gente identifica a universidade ao Básico! E tem uma coisa, não é? ... É, eu acho que sim, existe uma marca de qualidade, uma marca positiva [...] eu acho o que a gente se sente grato por ter participado de uma situação extremamente privilegiada... (Maria Célia Abreu, 2001, p.15).

O pressuposto de que educação é uma atividade de interação entre as pessoas, marcada pelo diálogo, "num processo histórico no qual seres humanos se formam e constróem sua realidade em interação" (BUSSMANN e ABBUD, 2002, P.134) apresentou-se como totalmente pertinente à experiência educativa vivida pelos professores do Básico. A dimensão coletiva na construção do projeto e do ser professor se dá num clima de diálogo, nem sempre tranqüilo, mas sempre efetivado. A realidade construída nesse ambiente democrático formou pessoas e, no formar pessoas, formou seus professores. Constatei que os professores, até hoje, identificam-se com o projeto e ainda sentem-se participantes daquele coletivo.

Vemos que as pessoas que passaram pelo Básico, como alunos e como professores e até como funcionários é... sabe, é uma coisa inesquecível, tanto que quando encontramos alguém que foi professor do Básico e que a gente não vê há 30 anos, nos tratamos com uma intimidade enorme e se a pessoa nos olha de cima a baixo e vira as costas, a gente fica revoltado! Claro! Ela é que está errada! (risos). Parece que a passagem do tempo não modifica aquela relação que era muito forte, não é? (Maria Célia Abreu, 2001, p.6).

Nesta investigação sobre o Básico pude aplicar os princípios lefebvrierianos referidos por Brzezinski (2001), em que o processo de construção coletiva e cotidiana do projeto partia da análise da realidade vivenciada, análise essa respaldada pelos conhecimentos de todos os protagonistas, que resultava em um novo conhecimento construído coletivamente, que era novamente posto à prova na prática do projeto e sujeito à nova. Dessa forma, o espaço educativo qualifica-se como escola reflexiva e emancipadora que promove a construção da identidade profissional de seus professores.

Quinze anos e agora faz 15 que acabou. Mas, ele foi tão forte em termos de qualidade que parece que fica um espectro eterno, entendeu?... é tão engraçado, tem certas situações que cada um passa a ser o representante desse passado forte porque se não tivesse sido forte teria desaparecido (Eliane Gouveia, 2001, p.12).

Ampliar a concepção de formação profissional do professor para todas as dimensões possibilitou que ex-professores, que não estão atualmente na docência, percebessem a importância de ser educador em outras atividades de uma instituição educacional. É o caso da professora Cleide:

É, porque o ser professor... é só... é só uma manifestação dessa educação. E o ser professor não é só em sala de aula. Está certo? Para mim, o educador é educador-educando sempre! Na sua formação humana mesmo. Não tem como você separar, não tem como você dizer: não, aprendi para fazer isso na sala de aula. Não! É postura... é atitude... é respeito humano [...] Eu saí do Básico porque o professor Casemiro me convidou para trabalhar na Secretaria Acadêmica, quando estavam sendo estruturadas as secretarias em relação aos centros universitários. [...] e ele (prof Casemiro) me dizia que a função administrativa era uma função educadora. [...] Aceitei o trabalho, para mim o importante foi o desafio de juntar, então, essas duas faculdades que eram isoladas, formar um grupo daqueles dois distintos. Educar esses funcionários de um outro jeito, porque eles eram bastante... assim... soltos nessa estrutura. [...] Então, você veja que todas essas marcas, você não pode dizer que forma só o professor, não forma só o professor no seu papel de professor em sala de aula. Não, forma mesmo o educador (Cleide Canhadas, 2001, p.9-11).

Foi perceptível uma maneira particular de ser professor, consequência da experiência no Básico, em situações diferentes das habituais de ensino na Universidade, como por exemplo, em uma conferência:

Há uns cinco ou seis anos atrás eu fui assistir uma palestra [...] Eu estava, e estou até hoje, lidando com a mulher de 45 a 60 ou 65 anos e o tema da palestra, em nível filosófico, era: "A beleza e o envelhecimento". Um auditório enorme, acho que no SESC na Avenida Paulista. Fui lá, quietinha, sentei. E aí ela começa a falar... é... é assim, eu comecei a me encher de orgulho porque ela faz uma palestra de um tema muito difícil, ela deu um enfoque extremamente filosófico, da mitologia e tal, e depois veio para o atual... mas de uma forma que ela só pode ter aprendido a fazer no Básico. Sabe, aquela proximidade... fazer perguntas... olhar no olho... chegar... o auditório era enorme! Falou com microfone, se movimentando, com uma calma, a gente sentia que ela gostava do auditório e a coerência das idéias, colocar os objetivos, dar um tempo para a platéia se localizar, ela não estava se exibindo... (Maria Célia Abreu, 2001, p.9).

Pude concluir que esse processo de formação de professores extrapolou a concepção de formação restrita à atividade de sala de aula, no sentido do pedagógico prescritivo, era uma concepção abrangente que envolvia preparar e dar aula, aprofundar a fundamentação teórica e ter uma participação qualificada nas diferentes instâncias da instituição educativa:

É, um estilo, um modo de olhar, um modo de se comportar. Participo, agora, de uma comissão de sindicância aqui na universidade, junto com uma outra professora que também foi do Ciclo Básico, [...] não foi do projeto original, uma pessoa com uma visão muito aguda, muito precisa. Podemos reconhecer, mesmo fazendo uma sindicância, que existe um modo de ser profissional dentro da universidade que se diferenciou, e penso que nunca mais a instituição produziu esse tipo de coisa. Entretanto, está por aí, a gente reconhece, não apenas nos que permaneceram e mesmo entre os que vieram depois e que têm o mesmo estilo, a mesma forma profissional. A gente reconhece (Alípio Casali, 2001, p.1).

[...] 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 (Josildeth Consorte, 2001, p.11).

Construir-se em processo pelo diálogo, pela disposição para aprender, pela partilha de objetivos, pela construção coletiva do ser professor e do projeto político-pedagógico-curricular da escola, corresponde ao que Brzezinski (2001, p.77) caracteriza como escola reflexiva emancipadora, que envolve todos os seus

professores no processo e por isso é formadora da sua identidade profissional. Sendo formadora da identidade profissional dos professores, adquire uma dimensão que extrapola cada um, individualmente, passa a ser vista como uma característica duradoura na instituição, ela mesma transformada pelo processo:

Acho que essa forma de pensar, certa ou errada, devo ao Básico. Acho que, naquele momento histórico, eu encontrei um espaço para ampliar esse conhecimento, ler textos dessa disciplina, daquela disciplina, aqueles pequenos encontros, rápidos, de interequipe, trocar informações, eu acho que isso foi feito. Mesmo dentro da Psicologia deu para fazer trocas que eu acho que foram importantes. O modo como formei a minha representação social, a minha identidade, a minha consciência, com certeza... isso eu posso dizer que marcou, o Básico, tanto quanto para os outros marcou. Só que para mim marcou de um jeito, para outro marcou de outro, não é? (Nicola Centrone, 2001, p.15-16).

Eu acho que isso é tão forte, e isso pode ser dito com uma certa propriedade, por que agente vê os professores que vivenciaram o Básico, que realmente se envolveram com a questão do Básico são os professores críticos que a gente tem dentro da Universidade! São professores que estão em postos... chaves da Universidade... (Maria Aparecida Junqueira, 2001, p.4).

É, é e acho que isso foi tão... entranhado... que foi isso que ficou! Quando você pergunta para os professores, as pessoas, tudo, tem marca, por causa disso, foi formado para o futuro e ficou formado (Maria Célia Abreu, 2001, p.12).

O Ciclo Básico foi "a formatação", foi a minha formatação profissional... me permitindo essa metáfora da informática, eu diria que formatou o meu modo de proceder institucional dentro da universidade. Acho que foi isso. Foi a minha grande aprendizagem profissional. E, nesse sentido, constituiu-se numa experiência profissional, não só marcante, mas definidora! Digo que definiu porque até hoje, reconheço minhas atitudes, minhas posturas, meu comportamento dentro da universidade, o meu modo de ler a universidade, como fortemente marcado, definido, por aquela experiência, não sob a forma de uma cristalização neurótica de uma experiência, da qual não me desapego, não se trata disso. Conheço outras experiências, vou à história da universidade, tenho trabalhado em outras universidades, fazendo conferências, etc., e essa referência sempre volta, reaparecendo sempre plena de elementos marcantes. Realmente marcantes. Acho que é isso mesmo, para mim foi a grande formatação profissional (Alípio Casali, 2001, p.1).

Definir um modo de ser na Universidade, que é percebido pelos protagonistas na sua própria atuação e na atuação dos outros professores que

compartilharam a experiência, foi resultado da dimensão pedagógica da escola reflexiva emancipatória, conforme Brzezinski:

Na essência, a dimensão pedagógica da escola reflexiva emancipatória está na formação continuada do professor que se realiza no *locus* de trabalho. Em um processo de reciprocidade, o professor qualifica-se junto com outros professores e a escola qualifica-se, reconceitualiza-se e reorganiza-se (BRZEZINSKI, 2001, P.78)

Relatando a forma como o projeto foi construído, seu processo de implantação e desenvolvimento, explicitarei como um dos elementos centrais do Básico a formação dos professores mediante trabalho coletivo. Assim pude reconhecer o espaço do Básico como uma escola reflexiva emancipadora, o lugar onde os professores aprenderam a sua profissão. Na seqüência, resgatando alguns pressupostos teóricos, sintetizo as informações para chegar às conclusões.



O PROJETO DAS DISCIPLINAS COMUNS DO CICLO BÁSICO COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: ALGUMAS CONCLUSÕES

Configurados os elementos que constituíram a execução do projeto em que a formação dos professores se deu mediante trabalho coletivo, pude perceber o espaço das disciplinas comuns do Básico como uma escola reflexiva emancipadora, o lugar onde os professores aprenderam a sua profissão. Na seqüência, resgatarei os pressupostos teóricos para sintetizar as informações. Encaminho-me para a conclusão da pesquisa ciente de que a reflexão sobre o tema permanece em movimento, inconclusa.

A reconstrução histórica do projeto pedagógico das disciplinas comuns do Básico do ponto de vista dos seus protagonistas, partiu do entendimento da história como uma trama humana, com toda a complexidade daquilo que é humano, em que o objeto de estudo é um recorte, ou uma delimitação feita pelo pesquisador de acordo com sua conveniência (VEYNE, 1998).

A dimensão vivencial do projeto, tendo como fonte de dados a rememoração da experiência pelos seus sujeitos, efetivamente permitiu uma compreensão ampliada de um momento de uma instituição educacional, especialmente no que diz respeito à formação contínua de seus professores.

Ciente de que a memória é seletiva, constatei que a seleção daquilo que foi significativo na experiência do Básico, no processo de formação de seus professores, constituiu-se num dado de pesquisa. A memória, por ser uma reconstrução psíquica e intelectual, expressa a percepção do passado do indivíduo inserido em um contexto, podendo ser, portanto, considerada expressão da memória coletiva do grupo (ROUSSO, 1998). O fato de, ao rememorar a experiência, os professores destacarem seus aspectos positivos, expressa quanto foi significativa, para cada um e para o grupo, a experiência do ponto de vista da formação profissional.

A possibilidade de um projeto educativo, executado pelos seus protagonistas – os professores, ser propositivo no sentido da inovação e propiciar condições de formação profissional, tem atualmente um respaldo teórico que não existia na época da elaboração e execução da proposta do Básico, o que não impediu o reconhecimento das categorias e conceitos hoje sistematizados naquela experiência.

A formação contínua de professores para o ensino superior não era o objetivo central do projeto mas consequência inevitável do novo entendimento da tarefa educativa na universidade. Existia presente nas representações dos professores a aspiração de realizar a inovação e o entendimento de que ser professor é uma atividade que só se exerce coletivamente, tendo por objetivo a (trans)formação dos sujeitos envolvidos, ou seja, a formação de alunos e professores por meio das atividades educativas de interação humana.

Conseqüentemente fica evidenciada a dimensão pedagógica do projeto quando encontramos uma "intencionalidade da escola para desenvolver ações a fim de cumprir sua finalidade de formação" (BRZEZINSKI, 2001, P.78) humana em todos os sentidos, pessoal, social, profissional.

Envolver no processo todos os seus participantes e reconhecer "o valor da aprendizagem que para eles daí resulta" (ALARCÃO, 2001, P.25), permite explicitar o pedagógico e envolver todos os participantes num processo de aprendizagem conjunta implicando na organização coletiva do trabalho dos professores e alunos. Tal organização pressupõe o diálogo como forma essencial de interação, em que todos se sentem autores/produtores da proposta.

O fato de esse processo dar-se em grupos, com a constante busca de consenso, implicava num outro aspecto do exercício de formação que foi a aprendizagem de formas de interação dialógica, além, é claro, da necessidade de constante estudo e atualização de cada grupo na sua área específica. Colocar-se na discussão, ouvir o outro, rever seus posicionamentos, argumentar suas intervenções e ceder quando necessário, respeitando os acordos conseguidos.

Em um processo coletivo de aprendizagem cotidiana, os saberes construídos aproximam-se do que é definido por Tardif (2000, p.10): "o conjunto de saberes

utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”.

A afirmação de Tardif permite um novo olhar sobre a formação do professor identificada no Básico da PUC/SP. A partir da formação inicial advinda das diferentes áreas, os protagonistas do projeto construíram uma identidade profissional em função da solução de problemas da realidade, mobilizando para isso diferentes saberes, desde conhecimento conceitual específico de cada área, até suas crenças, valores, atitudes de modos de ser, passando pelas competências e habilidades necessárias do ponto de vista de condução das situações específicas de ensino-aprendizagem.

Tal entendimento corresponde ao que vem sendo discutido como necessário para formação dos professores por Nóvoa (1991, 1992, 1999), Alarcão (1991, 1998, 2001), Canário (1993, 1997, 1999), Brzezinski (2001, 2002), entre outros: no espaço escolar particular e específico, orientado por um projeto pedagógico, a formação do professor é concomitante à construção de um novo modo de fazer educação formal, adquire características de inovação pessoal e organizacional.

No Básico três eixos: de ação, projeto, resolução de problemas e inovação (pragmático); com a protagonização dos formandos (participativo) e da continuidade, condições para a formação reflexiva, construtiva, funcional em que “o formando encontra um espaço de formação interior, individual, e um espaço de formação social, partilhada” (ALARCÃO, 1998, p.120).

Nesse sentido, analisar o Básico da PUC/SP no sentido da discussão de formação contínua tem como consequência o entendimento de um processo de desenvolvimento integral do professor, com ênfase nas formas de interação e trabalho conjunto ou coletivo, características do projeto. Sendo desafiador e complexo possibilita o envolvimento pessoal e explica o apaixonamento e a centralidade que o projeto teve – e tem – para os professores. Foi viável em função da criação de condições objetivas de reflexão sobre a prática – nos espaços de equipe e interequipe – possibilitando a construção do projeto e do professor como processos indissociáveis.

Dado que a relação dialógica teve que ser construída, o processo foi difícil como foi rememorado pelos protagonistas. Mas, quando os professores estavam apontando as dificuldades que sentiam, ao se envolver nas discussões e embates,

quando levantavam problemas buscando consenso, tinham em mente aquilo que devia ser o projeto, apesar de não ter acontecido exatamente da forma como foi idealizado. E não é isso que caracteriza um projeto? Todo projeto tem essa dimensão de utopia: a aspiração de superar uma condição existente, alcançar um novo *topus*. Esse processo também não se dá de forma harmônica, dá-se num movimento dialético, com as contradições e conflitos a ele inerentes.

Não foram poucas as dificuldades para desenvolver um trabalho integrado, porém existia uma percepção do que representava a proposta original, da sua complexidade enquanto trabalho coletivo, do planejamento conjunto, do trabalho em equipe e da avaliação contínua do aluno. Os professores tinham consciência da complexidade da tarefa, razão pela qual denunciavam o que não estava dando certo, questionavam o porquê de não estar funcionando. O projeto sofria impactos e entraves próprios do fazer inovador, o que não invalida seu caráter inovador.

Como protagonista do processo entendi perfeitamente quando os professores declaravam que foi uma experiência sofrida do ponto de vista pessoal, porque carregada de dúvidas, de ansiedades, de dificuldades concretas na interação com os pares e com os ímpares, num constante processo de questionamentos, indagações e discussão.

O desgaste do projeto do Ciclo Básico levou ao seu encerramento. Esse processo ocorreu num contexto adverso provocado por vários fatores: mudanças conjunturais amplas na sociedade brasileira, reconfiguração das forças internas na universidade que geraram nova organização do poder, nova definição do fazer universitário e modificação nas práticas cotidianas do projeto. Entre as modificações citadas pelos colaboradores teve destaque o distanciamento dos professores em relação aos objetivos fundamentais da proposta – distância daquilo que os unia.

Considerando a indissociabilidade entre a construção do projeto e o compromisso do corpo docente, a substituição dos professores foi um dos maiores problemas apontados nos documentos e pelos entrevistados. Os novos professores que são contratados, entram com outros objetivos, outros interesses. Conforme constatei nos depoimentos, eles tinham o Básico como a porta de entrada para a docência no ensino superior na PUC/SP, não havia real interesse pelo Básico.



Sem o grande compromisso e dedicação ao projeto pela maior parte dos professores, ele acabou por ser encerrado, provavelmente dando lugar a outros projetos nas diferentes unidades da PUC/SP.

Um dos pontos nevrálgicos do projeto, onde o conflito emergia com maior intensidade era a avaliação dos alunos. Por ser conjunta implicava a integração de elementos diferentes. Neste conjunto, alguns buscavam aprimorar cada vez mais os procedimentos de coleta de dados para a avaliação enquanto outros professores tendiam à formas menos estruturadas que dessem conta de avaliar o processo na sua complexidade.

A subjetividade presente em todos os processos de avaliação, que em princípio estava sendo assumida como condição da proposta, vai sendo progressivamente questionada e, em consequência, voltaram a avaliar quase que exclusivamente por meio de aplicação de provas, a meu ver o maior retrocesso na avaliação.

Isso coloca uma questão interessante para os estudiosos da avaliação – é necessário, ou até possível, fazer avaliação objetiva do aluno? Como lidar com a questão da avaliação dos processos na situação de ensino?

Voltar à avaliação por meio de provas e simples registro de notas comprova que “a lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva” (NOVOA, 1991, p.26), dificultando o desenvolvimento do professor reflexivo. As tentativas para aprimorar os mecanismos de avaliação do aluno, dentro de critérios e parâmetros rígidos foram percebidas pelos colaboradores como mecanismos de desgaste do projeto.

As tentativas de aprimoramento do sistema de avaliação foram concomitantes à extinção dos programas únicos por disciplina; o trabalho integrado dentro de cada equipe, e conseqüentemente nas interequipes deixa de existir; os objetivos comuns perdem a razão de ser, sendo substituídos por outros mais voltados para o domínio cognitivo.

O *modus operandi* do processo avaliativo era essencial na execução do projeto, uma vez que o entendimento da proposta original considerava a necessidade de avaliação processual e contínua, entendida como avaliação de um percurso,

avaliação formativa e não classificatória ou eliminatória. Paralelamente às discussões sobre como avaliar os alunos, o curso e o desempenho dos professores, organizava-se o trabalho pedagógico pelo planejamento, que também era constantemente avaliado e reprogramado.

Toda essa trajetória, planejamento – execução – avaliação, foi caracterizado pelos professores colaboradores como ação-reflexão-ação, como era um caminho que estava sendo construído, *o fazer e o pensar sobre o que foi feito e sobre o que será* faziam parte do trabalho. Era um constante planejar, avaliar e rever para planejar novamente.

Além das situações de formação próprias do trabalho no projeto, existiram ações de acompanhamento do trabalho docente, situações específicas em que equipes refletiam sobre as aulas ministradas, quais os problemas encontrados, como tinham sido solucionados e que outras soluções poderiam ser adotadas pelos professores.

Professores e alunos recebiam encaminhamentos quanto ao seu processo de formação: os alunos nas situações de sala de aula, nas intequipes (avaliação conjunta) e na Coordenação Geral quando necessário. Os professores eram acompanhados pelas coordenações de equipes, por seus pares nas equipes e intequipes e, se necessário, pela Coordenação Geral.

A coordenação geral promovia também a formação quando fazia reuniões para discutir o projeto do Básico no contexto da Universidade Católica de São Paulo e da universidade brasileira.

Indagando-me se é possível reconhecer no Projeto do Ciclo Básico da PUC/SP um projeto inovador, retomo Casemiro (1978) que caracteriza o Básico como um modelo viável de Reforma Universitária. Sua história provou que era uma aspiração possível com resultados positivos do ponto de vista de um projeto educacional, do ponto de vista de uma instituição educativa e do ponto de vista da formação de seus professores.

Três aspectos, em particular, permitiram-me entender o projeto como inovador e expressão do que hoje se conceitua como escola reflexiva e emancipadora (ALARCÃO, 1998 e 2001; BRZEZINSKI, 2001; CANÁRIO, 1999): ser pedagógico, ter um significado político e ser elaborado e executado coletivamente.

Destaco esses três aspectos uma vez que os atributos inovador e utópico são da própria natureza de projeto (VALE, 1999). Tal constatação assegurou que o Básico, sendo inovador e utópico, ao romper com o que estava instituído, tornou-se realidade.

O projeto real, não como produto acabado e sim como um processo com seus desdobramentos, foi reconstruído por mim por meio da memória dos seus protagonistas. Na PUCSP, e em outras instituições onde esses profissionais estão trabalhando, encontram-se reflexos dessa experiência, reconhecida pelo conjunto dos professores do Básico como uma forma particular de ver e viver a universidade e tornar-se profissional.

Enquanto projeto foi educativo para as pessoas/atores envolvidos. Todos os colaboradores fizeram referência à dupla condição do desenvolvimento do projeto de formar - ao mesmo tempo - professores e alunos.

O fato dos professores não saberem exatamente como agir, dado o caráter processual do projeto, constituiu sua grande força formadora de docentes e discentes. Os ex-alunos, ao avaliarem o Básico, segundo os relatos, apontam para a grande relevância da experiência na sua vida como estudantes e profissionais. Parece existir, por parte dos alunos, um reconhecimento da importância daquele primeiro ano na sua vida futura, o que, creio, poderia ser objeto de outra pesquisa.

Do ponto de vista dos professores, constatei que o processo de formação contínua foi marcante para muitos docentes do Básico. Em primeiro lugar, porque todo profissional carrega a marca definidora das suas primeiras experiências profissionais (TARDIF, 2000). Em segundo lugar, pelo envolvimento que se obteve pelo desafio de construir o projeto e desenvolvê-lo por meio de um processo marcado pela constante reflexão, conseqüentemente, como lugar de formações de docentes.

A especificidade daquela experiência foi conceber o trabalho docente no ensino superior como um trabalho pedagógico, o que significa entender o ensino na Universidade muito mais do que a transmissão de conteúdo, entendê-lo também como forma de produção do conhecimento, produção de saberes tanto pedagógicos como de cada área específica.

Significa, também, que ser professor é uma atividade que não se restringe a sala de aula; o pedagógico implica ser educativo entre os pares e ser transformador do espaço institucional. No caso do Básico, posso assegurar que os mesmos elementos que definem seu projeto e que explicitam o caráter pedagógico da ação docente são os elementos próprios de formação dos seus professores.

Dessa forma, posso concluir com Nóvoa (1991) que promover mudança educacional é, ao mesmo tempo, promover mudança profissional dos professores que passam a se perceber como produtores da sua profissão.

O fato de os professores reconhecerem essa experiência como importante para sua vida profissional e fornecerem argumentos para isso, é indicativo de uma "identidade coletiva" de professor construída no Básico. Essa identidade se manifestou também quando os professores afirmaram reconhecer nos seus pares, nas mais diferentes situações, uma maneira de ser professor – profissional.

Ao citar essa característica profissional, os professores destacaram o fato de se perceberem pessoas diferentes em virtude da vivência comum no projeto, expressão da sua profissionalização construída no Básico, como um espaço de participação no processo em que se produziu a vida, a profissão e a escola (NÓVOA, 1991).

Esta investigação permitiu comprovar que a constituição dos saberes que definem a profissionalização docente não se configurou na dimensão cognitiva. Há uma exigência muito maior: se saber ser professor não pode ser restrito ao domínio de conhecimentos específicos desta ou daquela área, também não se limita ao domínio teórico conceitual das ciências da educação ou da pedagogia.

Encontrei evidências de que o processo de formação contínua de professores abrange dimensões de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional, considerados como o ponto de partida e de chegada das ações, com o objetivo de reconstrução da identidade docente, tanto do ponto de vista individual quanto coletivo. Foi evidenciado também que para se concretizar a formação foi pautada por um processo de reflexão compartilhada acerca das práticas cotidianas, por exemplo: refletir em equipes sobre as aulas ministradas.

Considerando, ainda, que a formação não se dá por acumulação e que é o trabalho de reflexão crítica sobre a prática que permite a construção e reconstrução

constante de sua identidade, toda a atividade em equipe e interequipe, com destaque para os momentos de avaliação e acompanhamento da atuação do professor em aula, constituíram-se em momento de reflexão crítica em que a totalidade do ser professor, sua pessoa e o profissional, estavam articulados.

No Básico, a presença do pedagógico no fazer do ensino superior, a consciência de que o trabalho do professor universitário tem uma dimensão pedagógica no seu sentido mais amplo e complexo, rompe com práticas estabelecidas que consideram que o objeto central do ensino superior é o conteúdo, sendo os demais elementos, relação professor-aluno, desenvolvimento de atitudes, aquisição de habilidades, desnecessários nesse nível de ensino. Na mesma medida em que supera práticas arcaicas estabelecidas no ensino superior, o Básico promove a preparação de professores reflexivos (NÓVOA, 1991).

O ponto de partida do projeto foi a realidade do ensino superior, na PUC/SP e no país, e não um modelo teórico. Diferentes modelos teóricos foram utilizados, de acordo com sua adequação às necessidades do momento (Masetto, 1975). Essa condição assegurou que o processo de execução do projeto e da formação contínua de professores não se deixasse controlar pela pedagogia, antes, que fosse alimentado por modelos educativos sem ser "educado": foi um processo de avanços e recuos na relação com o saber e o conhecimento.

Assim, verifiquei que todo o processo foi profundamente alicerçado na experiência profissional dos professores. Os conhecimentos foram construídos no decorrer da experiência de vida dos professores, razão pela qual foram situações de mudanças e de formação, uma vez que "a formação está indissociavelmente ligada à produção de sentidos sobre as vivências e sobre as experiências de vida" (NOVOA, 1991, p.24).

A relevância do aspecto coletivo do trabalho fica evidenciada se considerarmos que só é possível entender um processo de formação contínua de professores nos espaços coletivos. Práticas de formação focadas na figura do professor reforçam o isolamento e a idéia de professores como transmissores de saber produzido externamente à profissão, ao passo que práticas de formação construídas no coletivo

"contribuem para emancipação profissional e para consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes e dos seus valores" (NOVOA, 1991, p.25).

No projeto do Básico foi se construindo um novo sentido de formação continuada ao se "conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas" (NOVOA, 1991, p.27). Os problemas da prática profissional não são meramente técnicos ou instrumentais, são situações únicas e originais; não basta ao professor ter um saber para "aplicar" e sim que seja capaz de enfrentar (e resolver) os conflitos que aparecem. No caso do projeto em estudo, os processos de planejamento conjunto, em que cada professor participava da elaboração do plano de trabalho, permitiam desenvoltura no enfrentamento das situações de sala de aula.

Ser, no cotidiano, um processo de avanços e recuos, certezas e dúvidas faz parte da condição processual de um projeto. Exatamente por essa condição foi um espaço de formação. Nesse sentido, as diferentes dimensões do trabalho pedagógico, ou seja, planejamento, execução, acompanhamento e avaliação, configuravam-se como um desafio: não existia um caminho conhecido a ser percorrido porque ele estava sendo construído ao caminhar.

Aprender a planejar ações pedagógicas, prever suas formas de execução, os recursos necessários em termos das oportunidades que deveriam ser dadas aos alunos para aprender e desenvolver, também constituiu-se em tempos e espaços de formação. Os protagonistas destacaram esse aspecto como uma prática diferenciadora incorporada no seu modo de ser professor.

A formação dos professores se complementava, uma vez que as equipes e intequipes tinham uma composição multidisciplinar, o que possibilitava a aquisição de conhecimentos de outras áreas além da de formação inicial. Ao conhecimento acadêmico propiciado pelo contato com profissionais de diferentes áreas, somava-se enriquecimento pessoal e cultural – artes, cinema, literatura – proporcionado pelo contato com pessoas e grupos variados.

Inspirada em Paulo Freire que, em uma entrevista, afirmou que o que menos queria era ter "freireanos", pois a aspiração do educador era que seus estudos e reflexões suscitassem práticas educacionais para a emancipação e felicidade humanas,

reconheço as limitações deste trabalho, mas ousou desejar ter conseguido expressar pelo menos parte da beleza do projeto, o suficiente para instigar outras iniciativas transformadoras ou pelo menos provocar esse desejo.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, M. Célia Teixeira Azevedo. **O papel de professor das disciplinas comuns do Primeiro Ciclo de Ciências Humanas e Educação da PUCSP na concepção deles mesmos**. 1975. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

ALARCÃO, Isabel. Dimensões da formação. In: Universidade de Aveiro. **Formação contínua de professores : realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, set 1991.

_____. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma P. A. **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998.

_____. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ANTONIAZZI, A. Os objetivos da Universidade Católica numa época de mudança da Universidade e da Igreja. Belo Horizonte: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESCOLAS SUPERIORES CATÓLICAS - ABESC II Assembléia Extraordinária, 31/01-02/02 de 1974.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

BOLIVAR, Antonio. A escola como organização que aprende. In: CANÁRIO, Rui (org.) **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 1997.

BRZEZINSKI, Iria. Fundamentos sociológicos, funções sociais e políticas da escola reflexiva e emancipadora: algumas aproximações. In: ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. (org.) **Profissão Professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002.

BUSSMANN, Antonia Carvalho e ABBUD, M. Luíza M. Trabalho docente. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). **Profissão Professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002.

CANÁRIO, Rui. Estabelecimento de ensino: a inovação e a gestão de recursos. In: NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993, 3ªed.

_____. (org.) **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 1997.

_____. O professor entre a reforma e a inovação. In: BICUDO, M. A. V. e SILVA Jr, C. A. da. **Formação do educador e avaliação educacional**. vol. 3 – Conferencias e Mesas-redondas. São Paulo: editora UNESP, 1999.

CASALI, Alípio e MARIANO, Ana M. Sales. O ciclo básico na PUCSP: histórico e perspectivas. Separata de **VEREDAS** – Revista da Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, nº101 – janeiro-dezembro de 1982, p.159-198.

CASALI, Alípio. **Elite intelectual e restauração da Igreja**. Petrópolis: Vozes, 1995.

CASTELO, J. Alberto M. **O papel de professor das disciplinas comuns do primeiro ciclo de ciências humanas e educação da PUCSP, na concepção dos alunos**. 1975. dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

CRUZ, Dorcas Escada Ladeira da. Vantagens e limites dos modelos institucionais de formação continuada. In: **Universidade de Aveiro: Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro, set 1991.

CUNHA, Luiz Antonio. **A Universidade Crítica**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

FERNANDES, Florestan. **A universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1979.

FLEURI, Reinaldo Matias. **O Ciclo Básico: uma proposta inovadora?** São Paulo: Loyola, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GHIRALDELLI Jr, Paulo. Posso conversar sobre "História das Idéias" e "História da Educação" a partir do Neopragmatismo de Richard Rorty? In: MONARCHA, Carlos. **História da educação brasileira: formação do campo**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1999.

GLATTER, Ron. A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. In: NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993, 3ªed.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1999.

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. **A construção do saber**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999. (adaptação Lana Mara Siman)

LOURO, Guacira Lopes. A história (oral) da educação: algumas reflexões. In: Brasília: MEC, **Em Aberto**, ano IX, n47, jul/set 1990.

MAGALHÃES, Justino Pereira. Breve apontamento para a história das instituições educativas. In: LOMBARDI, J.C. **História da educação: Perspectivas para um intercâmbio internacional**. Campinas: Autores Associados/HISTEBR, 1999.

MASETTO, Marcos T. **A relação professor-aluno na proposta educacional do primeiro ciclo da PUCSP para as áreas de ciência humanas e educação**. 1975. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MEIHY, José Carlos Sebe B. **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 1996.

NAGAMINE, José M. **Universidade e compromisso social: a experiência da reforma da PUC de São Paulo**. São Paulo: EDUC, Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. Depoimento. **Jornal da PUC**, São Paulo, nº181, mar. 2001, p.8

NEVES, Lucília de Almeida. Memória, história e sujeito: substratos da identidade. **História Oral: Revista da Associação Brasileira de História Oral**. São Paulo, v.3, n.3, p.109-116, jun.2000.

NONATO, Antonia. **Inovação e resistência: transformação?** 2002 (Tese de Doutorado em Educação) UNESP/Marília.

NÓVOA, António. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: **Universidade de Aveiro: Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro, set 1991.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. Prefácio. In: MONARCHA, Carlos (Org). **História da educação brasileira : formação do campo**. Ijuí: Editora UNIJUI, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, Álvaro Vieira. **A questão da Universidade**. São Paulo: Cortez, 1994. 2ªed.

PUCSP. **Estudos básicos do plano do ciclo básico**. 12 de agosto de 1969. (mim.).

_____**Projeto do Ciclo Básico da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.** São Paulo, setembro de 1970. (mim.).

_____**Instituto de Ciências Humanas, Instituto de Educação. Ciclo Básico.** São Paulo, janeiro de 1971a. (mim.).

_____**Avaliação do Primeiro Ciclo (Básico) de Ciências Humanas e Educação.** São Paulo, dezembro de 1971b. (mim.).

_____**Portaria Nº 9/71 – Cria os Primeiros Ciclos (Básicos),** São Paulo, 1971c. (mim.).

_____**Primeiro Ciclo (Básico) de Ciências Humanas e Educação.** São Paulo, 1973a (mim.).

_____**Primeiro Ciclo (Básico) de Ciências Humanas e Educação. Boletim do Ciclo Básico nº 2/73,** São Paulo, 1973b (mim.).

_____**Primeiro Ciclo de Ciências Humanas e Educação. Alguns termos para compreender a organização do 1º Ciclo e Principais encaminhamentos dados e alguns aspectos da Reforma (ao longo dos 3 anos desde a implantação do básico).** São Paulo, outubro de 1973c (mim.).

PUCSP/**Primeiro Ciclo (Básico) de Ciências Humanas e Educação. Síntese das reuniões intequipes.** São Paulo, dezembro de 1973d. (mim.).

PUCSP. **Plano Acadêmico do Primeiro Ciclo (Básico) de Ciências Humanas e Educação.** São Paulo, 1974 (mim.).

_____**Treinamento de monitores.** São Paulo, 1975 (mim.).

_____**Reflexões sobre a Reforma Universitária.** São Paulo, 1976a (mim.).

_____**Plano Acadêmico do Primeiro Ciclo (Básico) de Ciências Humanas e Educação.** São Paulo, 1976b (mim.).

_____**Primeiro Ciclo (Básico) de Ciências Humanas e Educação. Subsídios para debate sobre a Universidade e seu papel na sociedade.** São Paulo, nov. 1976c.

RAMOS, Marília S. **Estudo da opinião do aluno sobre o curso básico da PUCSP para as áreas de ciências humanas e educação.** 1977. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

REIS FILHO, C., ABREU, M.C.T. e CASTELO, J.A.M. **Síntese de como são enfocados os objetivos educacionais no Primeiro Ciclo.** PUCSP/São Paulo, sd. (mim.).

REIS FILHO, Casemiro dos. Reforma universitária e ciclo básico, modelo viável. In: GARCIA, W. E. **Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil/ Fundação Nacional do Material Escolar, 1978.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. A reconstrução do texto histórico em educação no contexto da sociedade brasileira: minha experiência nesse processo. In: MONARCHA, Carlos. **História da educação brasileira: formação de campo**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1999.

_____. **Memórias: a luta pelo ensino público e gratuito numa universidade particular – a PUCSP**. Campinas: Autores Associados, 2001.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

ROUSSO, Henry. A memória não é mais o que era. In: AMADO, J. e FERREIRA, M. de M. (coord.) **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1998.

SAVIANI, Dermeval. Onze teses sobre educação e política In: SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

_____. A filosofia da educação e o problema da inovação em educação. In: GARCIA, W.E. (coord.) **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectives**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

_____. Casemiro dos Reis Filhos e a educação brasileira. **Educação e Sociedade**, ano XXII, nº 77, dezembro de 2001.

SEVERINO, Antonio Joaquim. O uno e o múltiplo: o sentido antropológico do interdisciplinar. In: JANTSCH, A. P. e BIACHETTI, L. (org.) **Interdisciplinaridade**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Sonia Rachel de A. e Azevedo. **A opinião dos alunos do 3º e 7º período sobre o ciclo básico da PUCSP**. 1989. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SONZOGNO, Maria Cecília. **Uma análise das dificuldades do trabalho docente no Primeiro Ciclo de Ciências Humanas, Jurídicas, Econômicas, Administrativas e da Educação**. 1979. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação / ANPED** – jan/fev/mar 2000 nº13.

TAVARES, José, GONÇALVES, Oscar, ALVES, José Ferreira, MARQUES, Ramiro, SANTIAGO, Rui, SIMÕES, Carlos Alberto. Dimensão do desenvolvimento pessoal e social na formação contínua de professores. In: **Universidade de Aveiro: Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro, set 1991.

VALE, José Misael Ferreira do. Projeto político-pedagógico como instrumento coletivo de transformação do contexto escolar. In: BICUDO, M. A. V. e SILVA Jr, C. A. da. **Formação do educador e avaliação educacional**. vol. 1 – Conferencias e Mesas-redondas. São Paulo: editora UNESP, 1999.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história**. Brasília: Editora UNB, 1998.

VOLDMAN, Danièle. A invenção do depoimento oral. In: AMADO, J. e FERREIRA, M. de M. (coord.) **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1998.

ZVIEBIL, Silvia Jane. **A Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: O projeto educacional e a cultura acadêmica**. 1999. Tese (doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo.



ANEXO 1 – ENTREVISTAS REALIZADAS**Psicologia:**

Cleide Martins Canhadas – Graduada em Pedagogia. Atualmente trabalha na área administrativa da PUC/SP. Foi professora do CBCHE de 1976 a 1980.

Maria Célia Teixeira Azevedo de Abreu – Graduada em Psicologia, Doutora em Psicologia da Educação. Atualmente atua na área de psicologia clínica. Foi professora do CBCHE de 1971 a 1978, tendo participado da elaboração inicial da proposta.

Neide Barbosa Saisi – Graduada em Pedagogia e Psicologia, Doutora em Psicologia da Educação. Atualmente é professora e Coordenadora de Colegiado do curso de Pedagogia da PUC/SP. Foi professora do CBCHE de 1976 a 1987.

Nicola Centrone – Graduado em Psicologia, é atualmente professor do curso de Psicologia da PUC/SP e atua na área clínica. Foi professor o CBCHE de 1975 a 1986.

Problemas Filosóficos e Teológicos do Homem Contemporâneo – PFTHC:

Alípio Dias Casali – Graduado em Filosofia e Letras, Doutor em Filosofia da Educação, Pós-doutorado pela Universidade de Paris. Atualmente é professor do Programa de Pós-graduação da PUC/SP. Trabalhou no CBCHE de 1973 a 1984, tendo sido professor, assistente de coordenação, coordenador geral.

Antonio Carlos Caruso Ronca – Graduado em Pedagogia e Filosofia. Doutor em Psicologia da Educação. Atualmente é professor da PUC/SP, exercendo o cargo de Reitor. Foi professor do CBCHE de 1971 a 1976.

Marcos Tarciso Masetto – Doutor em Psicologia da Educação, atualmente professor do Programa de Pós-graduação em Educação – Currículo da PUC/SP e professor da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Foi professor, coordenador de equipe e Coordenador Geral do CBCHE de 1970 a 1979, tendo participado da elaboração do projeto inicial.



Metodologia Científica:

Edna Maria Peters Kahhale – Graduada em Pedagogia e Psicologia, Doutora em Psicologia Experimental pela USP. Atualmente é professora da graduação e pós-graduação na PUC/SP, tutora do PET. Trabalhou no CBCHE de 1973 a 1986. Foi monitora, professora, coordenadora de equipe e coordenadora geral.

Madalena Guasco Peixoto – Graduada em Serviço Social, Mestrado e Doutorado em História e Filosofia da Educação. Atualmente é professora do curso de Pedagogia da PUC/SP e presidente da APROPUC. Trabalhou no CBCHE de 1980 a 1986, foi professora e coordenadora de equipe.

Maria de Lourdes Bara Zanotto – Graduada em Psicologia, Doutora em Psicologia da Educação. Atualmente é professora da PUC/SP. Trabalhou no CBCHE de 1971 a 1986, foi professora e assistente de coordenação de equipe.

Antropologia e Realidade Brasileira:

Eliane H. Gouveia – Graduada em Ciências Sociais. Doutorado em Ciências Sociais pela PUC/SP. Atualmente é professora do curso de Ciências Sociais da PUC/SP. Trabalhou no CBCHE de 1971 a 1986. Foi professora, assistente da equipe e representante da disciplina na comissão coordenadora. Fez parte do grupo que elaborou o projeto e organizou a disciplina.

Josildeth Gomes Consorte – Graduada em História e Geografia, pós-graduada em Antropologia. Atualmente é professora no Programa de Pós-graduação da PUC/SP. Trabalhou no CBCHE de 1971 a 1973, sendo coordenadora da equipe e tendo participado da elaboração da proposta inicial.

Maria Celeste Mira – Graduada em Direito e Ciências Sociais, Mestre e Doutora em Ciências Sociais. Atualmente é professora e coordenadora do curso de Ciências Sociais da PUCSP. Trabalhou no CBCHE de 1983 a 1986.



Comunicação e Expressão Verbal – CEV:

Ana Maria Salles Mariano – Graduada em Letras, Pós-graduada em Comunicação e Semiótica, atualmente é Assessora da Reitoria da PUC/SP. Trabalhou no CBCHE de 1976 a 1985 como professora e Coordenadora Geral.

Erson M. de Oliveira – Graduado em Letras, Mestre em Literatura e Redação. Atualmente é professor de Redação na PUC/SP. Trabalhou no CBCHE de 1979 a 1986.

M. Aparecida Junqueira – Graduada em Língua e Literatura Portuguesa, Mestre e Doutora em Comunicação e Semiótica. Atualmente é professora e coordenadora do curso de Letras da PUC/SP. Trabalhou no CBCHE de 1977 a 1986.



ANEXO 2 – DOCUMENTO ENTREGUE AOS COLABORADORES ANTES DA ENTREVISTA:

O processo de implantação da reforma universitária na PUCSP

Maria Luiza Macedo Abbud

Estudar o processo de implantação da reforma universitária na PUCSP, tomando como objeto o Ciclo Básico de Ciências Humanas e Educação responde a uma aspiração de buscar novos elementos que possam contribuir para enfrentar os desafios que o momento atual coloca, especialmente, no que se refere à vida universitária.

Dois pontos eram centrais na idéia inicial do projeto de pesquisa: primeiramente, entender como tinha sido possível articular os professores em torno do projeto e, em segundo lugar, descobrir se e como esta experiência se desdobra na vida profissional dos professores, permitindo compreender a dimensão de formação profissional continuada que pode existir na participação de um projeto pedagógico como o do Básico, conforme foi discutido na Introdução.

Assim, os objetivos da pesquisa são:

1. reescrever a "fatia" da história do ensino superior brasileiro na visão dos seus protagonistas
2. compreender o que significou para a vida profissional futura de seus professores terem participado do processo
3. reconhecer nesta experiência os definidores de formação continuada, a partir do modelo que entende a instituição educacional como seu espaço privilegiado.

Para atender aos objetivos propostos é pertinente utilizar uma abordagem qualitativa de pesquisa que será desdobrada na utilização associada de pesquisa documental e história oral.

A pesquisa documental aponta para dois conjuntos de documentos: (a) os livros, artigos em periódicos, dissertações e teses sobre o Básico da PUCSP que correspondem ao conjunto denominado históricos anteriores; (b) o conjunto de documentos internos da universidade tais como: regimento, programação, exposição de motivos, textos geradores de estudos e discussões correspondem ao que o autor chama de arquivo.



O primeiro conjunto de dados - os documentos existentes - dá uma dimensão do processo permitindo um primeiro mapeamento da proposta, parâmetro inicial para a investigação do seu cotidiano.

A busca do significado político e simbólico que supere a descrição da situação, exige a explicitação da teia de relações que caracterizaram o momento da instituição educativa que está em estudo, exigência que se atende utilizando como recurso a memória, através da história oral.

A pesquisa documental está sendo desenvolvida a partir do levantamento do material publicado sobre o Ciclo Básico de Ciências Humanas e Educação da PUCSP, o que inclui livros, artigos em periódicos, teses e dissertações e da consulta aos arquivos da PUCSP onde se encontra o material produzido para uso interno no tempo de permanência da proposta do Ciclo Básico.

A recuperação da memória¹ dos sujeitos participantes, elemento indispensável para completar a triangulação com a pesquisa documental, caracteriza a história oral como recurso central de coleta de dados neste trabalho. Enquanto recurso metodológico, a história oral é caracterizada como a que possibilita "a interação entre o passado e o presente, fugindo do aspecto estático do documento escrito" (Haguette, 1999, p.93), permitindo ainda que sejam consideradas as histórias e versões de parcelas da população que, por diferentes motivos, não tenham tido voz, ou "*que tenham interpretações próprias, variadas e não oficiais, de acontecimentos que se manifestam na sociedade contemporânea*" (MEIHY, 1996, p.9) (grifo meu). No caso desta pesquisa, os entrevistados, professores universitários e, enquanto tal, sujeitos ativos do processo pedagógico em estudo, seguramente terão 'interpretações próprias e variadas' sobre o Básico, possibilitando a recuperação histórica do processo numa nova perspectiva.

O roteiro básico desta fase do trabalho é:

1. contato com o colaborador, informação e agendamento

¹ Apesar de reconhecer-se que por memória pode-se entender, também, o conjunto de dados de arquivo, neste texto, baseada nos fundamentos de História Oral, estou denominando de memória o conjunto de dados, informações e representações resultantes da recuperação da memória individual dos sujeitos históricos que vivenciaram a situação em estudo.

2. preparação do gravador, (teste, identificação)
3. diário de campo,
4. realização da entrevista - gravação
5. transcrição da fita
6. envio da transcrição da entrevista para conferência do colaborador
7. autorização para uso dos dados constantes no depoimento através da assinatura da carta de cessão de direitos

As perguntas iniciais da entrevista são:

- 1) Como o colaborador percebeu e relata a experiência vivida no Básico?
- 2) Como avalia a contribuição deste período na sua maneira de ser professor?

ANEXO 3 - CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS

(conforme modelo apresentado por Meihy)

Segundo o autor: "havendo além da gravação, texto escrito, deve ficar claro que o que prevalece, inclusive para o caso da instituição ou projeto pessoal é este texto. Neste caso, a autorização para se ouvir a entrevista deve ter apenas a finalidade complementar, pois desde que feita a conferência, é sobre ela que incide a 'oficialização' do depoimento." (p.69) Considerando os objetivos deste trabalho e por se tratar de História Oral temática, selecionei como adequado o seguinte modelo:

(Local, data)

destinatário

Eu, (nome, estado civil, documento de identidade) declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, transcrita e autorizada para leitura em (data) para (entidade e pessoas) ser usada integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo a sua audição e o uso de citações a terceiros, ficando vinculado o controle à (instituição) que tiver a guarda da mesma.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente que terá minha firma reconhecida em cartório.

ANEXO 4 - FICHA DE REGISTRO E CONTROLE

(elaborada para controle das entrevistas a partir da sugestão de Meihy)

A - Dados do depoente:

1. Nome completo
2. Local e data de nascimento
3. Endereço atual : Rua.....nº.....
bairro CEP..... cidade..... estado.....
4. documento de identidade local de
emissão.....
5. Formação.....
6. Profissão atual
Instituição
7. Período em que trabalhou no CBCHE/PUC/SP.....
Função exercida

B - Dados de contato:

1. indicação desse colaborador
2. data e forma do contato inicial
3. data e local da entrevista

C - Dados de andamento do trabalho com os depoimentos

1. transcrição a
2. textualização a
3. conferência a

ANEXO 5 - MODELO DA FICHA DE CONTROLE DAS ENTREVISTAS

	NOME	Data da entrevista	Transcrição		Textualização		Conferencia		Observações
			In.	Fim	In.	Fim	Env.	Ret.	
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									

