

FLEURI, REINALDO MATIAS. O Ciclo Básico da Pucsp : Uma Proposta Inovadora? São Paulo: Loyola, 1982.

REINALDO MATIAS FLEURI

O CICLO BASICO DA PUCSP



UMA PROPOSTA INOVADORA?

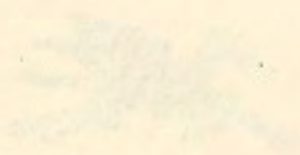
Edições Loyola

REINALDO MATIAS FLEURI

O CICLO BÁSICO DA PUCSP:

O CICLO BÁSICO DA PUCSP:

Uma Proposta Inovadora?



EDICION 1970/1

1 - 82

REINALDO MATIAS FLEURI

EDIÇÕES LOYOLA

O CICLO BÁSICO DA PUCSP:

UMA PROPOSTA INOVADORA?



EDIÇÕES LOYOLA

São Paulo

1982

*Aos colegas e amigos,
professores, funcionários e alunos,
que contribuíram para a
elaboração deste trabalho.*

*Aos que desejam
conhecer esta
experiência da PUCSP
e, sobretudo, aos que
estão dispostos a
tornar a universidade
um laboratório de
profissionais críticos
e comprometidos com
as necessidades
fundamentais
de nosso povo.*

S. Paulo, março de 1982

INTRODUÇÃO

O Ciclo Básico da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP) nasceu no contexto modernizador da Reforma Universitária e tentou ser uma proposta inovadora. Propôs-se promover a formação humana e crítica dos universitários, mediante um processo pedagógico baseado na relação professor-aluno e sustentado por um trabalho educacional integrado, tanto em nível de alunos, quanto no de professores e no de coordenação.

No decurso de onze anos, a dimensão do Ciclo Básico triplicou e foi assumindo formas de organização sempre mais complexas. Inúmeras contradições foram emergindo (mas nem sempre superadas) na formulação de seus objetivos, na efetivação do processo pedagógico proposto e na tentativa de integração nos vários níveis.

Foi justamente a necessidade de se compreender estas contradições e de se encaminhar sua superação que suscitou a elaboração do presente estudo. Trata-se de uma pequena análise histórica e estrutural produzida com objetivo eminentemente prático, ou seja, fundamentar propostas de reestruturação deste setor da PUCSP. Este não é, portanto, um estudo exaustivo ou absolutamente rigoroso sobre o assunto, mas o conjunto de informações e questionamentos aqui levantados pode contribuir para introduzir ou ampliar o debate em torno do Ciclo Básico e da estrutura universitária brasileira.

A primeira parte retoma rapidamente o processo de Reforma Universitária dos anos 60, a partir do qual surgiu o projeto do Ciclo Básico da PUCSP. Em seguida, descreve-se o processo de implantação deste projeto, à luz das preocupações que lhe deram sentido. Na terceira parte, colocam-se alguns dados sobre o crescimento e complexificação que o Ciclo Básico teve na década de 70. Depois, faz-se uma sumária revisão de sua evolução, em termos de objetivos, metodologia e estrutura interdisciplinar. A quinta parte retoma reflexivamente seus avanços e impasses. Finalmente, conclui-se com a proposta de uma perspectiva de evolução da Universidade e do Ciclo Básico.

A REFORMA UNIVERSITÁRIA E O CICLO BÁSICO

Desde o final dos anos 50, pensava-se em reforma universitária. A JUC (Juventude Universitária Católica) fez em 1958 uma pesquisa nacional sobre a universidade e propôs-se a rever a educação. A partir de 1960, desenvolveu-se um vigoroso movimento de reforma universitária no Brasil, que deu origem à Universidade de Brasília, com características originais.

Fomentado pela crise da universidade arcaica, o movimento de reforma universitária foi se reforçando e se ampliando. Mas a repressão a esse movimento impediu a elaboração de projetos a partir de modificações no interior das próprias universidades.

A partir de 1966, o governo começa a tomar medidas para reorganizar o sistema universitário brasileiro e fazer frente ao movimento estudantil que, mesmo em condições adversas, vinha se desenvolvendo e fazendo pressão. As medidas legais vieram de cima para baixo sob forma dos Decretos-lei n.º 53 (de 18 de novembro de 1966) e 252 (de 28 de novembro de 1967). As novas medidas encontraram resistências ao nível das instituições universitárias, neutralizando os efeitos dessas medidas e agravando a crise até os limites da rebelião estudantil de 1968. Em meados desse ano, no auge do "Movimento Estudantil"¹, o governo nomeou uma comissão para analisar o processo da reforma universitária e propor medidas adicionais. O resultado deste trabalho, após muitas emendas e vetos, constituiu-se em leis que tomaram os números 5.539/68 e 5.540/68. As lacunas deixadas pelos vetos dificultavam a aplicação

1. Cf. POERNER, A. J., *O Poder Jovem*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979, 2.^a ed.

da lei, o que ensejou a emissão dos Decretos-lei 464 e 465, de fevereiro de 1969.

Este conjunto de leis que nortearam a reforma universitária, inspirou-se em dois princípios básicos: o da não duplicação de meios para os mesmos fins e o da indissolubilidade do ensino e pesquisa.² Com o primeiro princípio, visava-se racionalizar as atividades universitárias, e com o segundo, valorizar a atividade de pesquisa, até então relegada a poucos pesquisadores desvinculados do ensino (o qual se caracterizava, por sua vez, pela transmissão de conhecimentos livrescos). Estes princípios requeriam a criação de uma estrutura funcional e diversificada, capaz de atender às exigências do ensino e da pesquisa, de um lado, e sua diferenciação vertical, de outro.³ Propunha estruturar a universidade em três níveis: ensino básico³, ensino profissional e pós-graduação.

A reforma oficial impôs-se à movimentação estudantil, contrariando suas propostas de um ensino voltado para o povo, incentivando o ensino pago e dando à universidade brasileira uma feição norte-americana.

A PUCSP, no entanto, frente a essa imposição legal, sentiu-se estimulada a tomar consciência das funções da universidade brasileira e, em especial, da universidade católica. Inspirou-se no documento do Conselho Episcopal Latino-americano (CELAM) sobre a Missão da Universidade Católica na América Latina⁴, documento que alertava para as peculiaridades das funções gerais e específicas de uma universidade católica na América Latina. Em comissões paritárias, alunos e professores discutiram a reforma decretada. Fizeram-se cursos-pilotos sobre temas da realidade brasileira e experiências de nova relação professor-aluno. Fizeram-se propostas de reforma da PUCSP, que deveria começar pelo Ciclo Básico, apoian-

2. Cf. SANTOS, R. F., "A Reforma Universitária. Condição atual de sua implantação", Aula inaugural do ano letivo de 1973, in *Revista da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo*, 1973.

3. O Decreto-lei 464, de 11 de fevereiro de 1969, entre outras medidas, em seu 5.º artigo estabeleceu: "Nas instituições de ensino superior que mantenham diversas modalidades de habilitações, os estudos profissionais de graduação serão precedidos de um primeiro ciclo comum a todos os cursos e grupos de cursos afins, com as seguintes funções:

- a) Recuperação de insuficiências evidenciadas pelo concurso vestibular, na formação do aluno;
- b) Orientação para a escolha da carreira;
- c) Realização de estudos básicos para ciclos ulteriores".

4. Cf. CELAM (Consejo Episcopal Latinoamericano), *Los Cristianos en la Universidad*, Bogotá (Colombia) Departamentos de Educación (DEC) y de Pastoral Universitaria (DPU), 1967.

do-se na formação dos docentes pelo Pós-graduação, e chegar a transformar todo o Ciclo Profissional. A reitoria nomeou, então, uma comissão, composta por José Massafumi Nagamine, Joel Martins e Casemiro dos Reis Filho, que elaborou o "Projeto de Ciclo Básico da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo"⁵.

Os seminários realizados em 1970, para apreciar este projeto, revelaram resistências no corpo docente em aceitar o projeto originário que propunha um Ciclo Básico comum e unificado para todas as áreas do conhecimento e para todos os cursos da universidade. Por isso, elaborou-se um projeto diversificado em três áreas.⁶ É o Ciclo Básico de Ciências Humanas e Educação que apresenta características mais específicas e se constitui um modelo mais original. Por este motivo, nos restringiremos à análise apenas deste setor da PUCSP.⁷

5. Cf. REIS FILHO, Casemiro, "Reforma Universitária e Ciclo Básico: Modelo Viável", in GARCIA, Walter, *Educação Brasileira: Estrutura e Funcionamento*, S. Paulo, McGraw-Hill, 1976, pp. 195-224.

6. "Estabeleceu-se, a nível de Reitoria, uma diversificação de Cursos Básicos para três áreas:

- 1) Ciclo Básico de Ciências, Matemáticas e Físicas, com organização introdutória do aluno a estas especialidades, unificando as antigas disciplinas do primeiro ano de cada um daqueles cursos em uma só série de dois semestres, para ambos os cursos.
- 2) Ciclo Básico de Ciências Biológicas e Médicas, em um semestre, com disciplinas comuns aos alunos do curso de Medicina e Enfermagem, introdutórias à área de saúde (Biologia Geral, Biomatemática) e disciplinas de formação humanística (Antropologia Cultural, Problemas de Saúde e Realidade Brasileira).
- 3) Ciclo Básico de Ciências Humanas e Educação, em dois semestres, com dois grupamentos curriculares: a) disciplinas comuns para todos os alunos dos cursos das áreas de Ciências Humanas e Educação; b) disciplinas específicas introdutórias a cada um dos cursos que constituíam estas áreas". (REIS FILHO, C., *art. cit.*, p. 210; cf. *Portaria* n.º 9/71 da Reitoria da PUCSP).

7. Para simplificar, neste estudo, indicaremos com o nome de "Ciclo Básico", ou simplesmente "Básico", o "Ciclo Básico de Ciências Humanas e de Educação da PUCSP", que, a partir de 1977, passou a se chamar "Ciclo Básico para os Centros de Ciências Humanas, de Ciências Econômicas e Jurídicas e de Educação da PUCSP", após o desdobramento do Centro de Ciências Humanas em dois Centros: o de Ciências Humanas e o de Ciências Econômicas e Jurídicas. Além destes três Centros, situados no campus da Rua Monte Alegre, a PUCSP conta com outros dois Centros: o de Matemática e Física, na Rua Marquês de Paranaguá e o de Ciências Biológicas e Médicas, no campus de Sorocaba. O Centro de Estudos Especiais, criado com a Reforma da PUCSP, transformou-se, por exigência do Conselho Federal de Educação, no Instituto de Estudos Especiais.

O CICLO BÁSICO DA PUCSP — SEUS PRINCÍPIOS E SUA IMPLANTAÇÃO

1. A preocupação humanista

O Ciclo Básico foi projetado em base a uma filosofia eminentemente humanista. Visava *formar o aluno como homem e como profissional*. Com isso, posicionava-se contra a fragmentação da formação profissional e a perda da visão do homem como um todo.

Em seu projeto inicial, visava fundamentar e embasar toda a formação profissional que a universidade deve propiciar a seus alunos, em primeiro lugar, possibilitando-lhes o conhecimento crítico de si mesmo e da realidade de que participam, para que se orientem na própria carreira; em segundo lugar, proporcionando-lhes o conhecimento científico do homem brasileiro, para alicerçar sua profissionalização, qualquer que ela seja; em terceiro lugar, dando uma formação inicial homogênea e teórica a profissionais de Ciências Humanas e Educação, de modo a evitar que as diferenciações posteriores de ação os leve ao antagonismo de perspectivas e ação; em quarto lugar, introduzindo o aluno ao trabalho intelectual.⁸ Estes objetivos gerais foram operacionalizados em *objetivos educacionais* que, em 1975⁹, foram expressos da seguinte forma: (a) adaptação ao trabalho intelectual, (b) fundamentação científica, (c) responsabilidade, (d) ser participante do grupo e ativo; objetivos estes que concorrem para a concretização do quinto, ou seja, (e) a *formação*

8. Cf. REIS FILHO, C., Martins, J. e NAGAMINI, J. M., *Projeto de Ciclo Básico da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo*, PUCSP, 1970.

9. Cf. ABREU, Maria Célia T. A., *O papel de professores das Disciplinas Comuns do Primeiro Ciclo de Ciências Humanas e Educação da PUCSP, na concepção dos alunos*, PUCSP, 1975 (tese de mestrado).

da consciência crítica da realidade. Esta é proposta no contexto em que se pretende formar pessoas capazes de assumir seu papel de universitário e de cidadão como agente de transformação social.

A preocupação humanista inspirou principalmente a composição curricular do Ciclo Básico.

Inicialmente, seu *currículo* compunha-se, em primeiro lugar, de quatro “*disciplinas comuns*” (assim chamadas porque, sendo consideradas obrigatórias e pré-requisitos para se ingressar no Ciclo Profissional, eram ministradas a todos os alunos optantes pelos cursos estruturalmente ligados a esse Ciclo Básico). As disciplinas comuns, cada uma com sua especificidade, deveriam contribuir para a formação de uma visão crítica da realidade. Assim, “Problemas Filosóficos” e Teológicos do Homem Contemporâneo” deveria propiciar a discussão dos problemas fundamentais do homem de hoje; “Antropologia e Realidade Brasileira” deveriam fornecer elementos para se conhecer as formas concretas assumidas pelo homem no espaço brasileiro; “Psicologia”, ofereceria elementos para o aluno conhecer a si mesmo em suas relações interpessoais; enfim, “Metodologia Científica” deveria colocar o aluno em contato com os vários métodos para se fazer ciência. Em 1976, introduziu-se no currículo do Básico uma outra disciplina, “Comunicação e Expressão Verbal”, com a finalidade de ajudar o aluno a superar suas dificuldades de comunicação trazidas do segundo grau.

Em segundo lugar, além destas cinco disciplinas comuns, o currículo do Ciclo Básico propunha outras duas “*disciplinas específicas*”, com o objetivo de introduzir o aluno ao curso pelo qual optou.

2. A concepção da aprendizagem como processo

A *metodologia* do Básico é decorrência de um segundo princípio fundamental, isto é, a preocupação com o *processo* de aprendizagem.¹⁰ Com isso, posicionava-se contra a passividade do professor e/ou do aluno e contra a improvisação do ensinar e aprender. Pretendia-se planejar o currículo e criar atividades que conduzem o aluno aos objetivos educacionais e instrucionais. Pretendia-se também integrar a avaliação como parte do processo de ensino.

A intenção de se evitar a improvisação mediante o *planejamento*, concretizava-se no fato de toda a atividade ser supervisionada e

10. Cf. entre outros documentos, o *Boletim Informativo do Ciclo Básico*, de março de 1978, p. 3.

controlada num trabalho feito essencialmente em grupo. Assim, os objetivos gerais eram discutidos na Comissão Coordenadora e propostos às equipes de professores das disciplinas comuns. Estas equipes, por sua vez, elaboravam suas programações e as apresentavam novamente à Comissão Coordenadora, a qual procurava integrá-las. Além dessa instância, como veremos, propôs-se a integração de programas ao nível dos professores das disciplinas comuns que lecionam nas mesmas turmas de alunos.

Em nível de sala de aula, segundo a proposta pedagógica do Ciclo Básico, toda metodologia fundamenta-se na atividade do aluno e do professor. Há, sempre, muito mais *uma forma de relação aluno-professor* do que uma disciplina ou assunto a ser transmitido. A disciplina e a pesquisa são meios para suscitar os processos criativos da relação professor-aluno.¹¹ E, fazendo-se em equipes o planejamento do conteúdo das disciplinas, pretendia-se superar, ao mesmo tempo, a passividade e a improvisação no processo educacional.

A *avaliação* — entendida como processo integrante do processo educativo, isto é, como verificação *contínua* da adequação entre os objetivos do curso e as atividades programadas e efetivamente realizadas¹² — foi proposta no sentido de se avaliar o desempenho do aluno, do professor e do monitor, assim como a eficácia do programa.

A avaliação do desempenho do aluno baseava-se na observação de seu desenvolvimento e de sua participação nas atividades programadas.¹³ Para se garantir esta observação e avaliação contínua, cada disciplina devia ter registros especiais do desempenho dos alunos.¹⁴

Assim, o desempenho do aluno deveria ser observado pelo professor, pelo aluno e pela classe; deveria ser por eles mesmos analisado (estabelecendo-se relação entre o desempenho efetivo e os objetivos pretendidos) e, enfim, se deveria tirar conclusões desta análise para que se efetuasse a continuidade do processo educativo, através dos encaminhamentos combinados. Deste modo, pretendia-se garantir a inserção da avaliação no processo pedagógico.

Além de contínua, concebeu-se a avaliação como *conjunta*¹⁵, na qual os professores das disciplinas comuns se expressam num

11. Cf. REIS FILHO, C., *art. cit.*, p. 211.

12. Cf. *Portaria* 24/72, art. 2.º, § 1.º, da Reitoria da PUCSP.

13. Cf. *Portaria* 29/71, art. 5.º, da Reitoria da PUCSP.

14. Cf. *Portaria* 24/72, art. 3.º.

15. Cf. *Portaria* 29/71, art. 7.º, § 10.

consenso sobre o desempenho do aluno, depois de analisados os dados da auto-avaliação do aluno, mais os dados dos professores, sobre o desempenho do aluno em relação aos objetivos do Primeiro Ciclo.

3. A preocupação com a interdisciplinaridade

O terceiro princípio fundamental assumido pelo Básico é o da *integração disciplinar*. Com este objetivo, posicionava-se contra a compartimentalização das carreiras profissionais, contra a estrutura linear dos cursos e contra o isolamento das unidades da universidade. Propunha-se, ao contrário, a aproximação das pessoas ao nível de ensino e pesquisa, integração do conhecimento, tendo o homem como o objetivo comum.¹⁶

Foi esta preocupação que orientou principalmente a composição estrutural do Ciclo Básico.

Projetou-se uma *estrutura pedagógica* composta de uma comissão coordenadora encarregada de planejar, supervisionar e controlar as atividades do Ciclo Básico. As unidades de ação seriam as equipes de professores das disciplinas comuns. Em cada equipe haveria: um professor-responsável (encarregado de programar a disciplina, ministrar aulas-conferências, coordenar o pessoal da disciplina, treiná-los e avaliar os resultados), dois professores assistentes (encarregados de dirigir grupos-aula e as tarefas dos alunos, decorrentes das aulas-conferências, e deveriam também coordenar a atividade dos instrutores, treiná-los e avaliar sua atividade), professores-instrutores (com o encargo de organizar e dirigir grupos de debates, atividades dos alunos, registrar presença, registrar e avaliar as tarefas dos alunos).

Ao ser colocada em prática, esta estrutura passou a funcionar diferentemente. Abandonou-se logo a forma hierárquica de aulas-conferências e seu desdobramento em atividades pedagógicas a serem acompanhadas pelos instrutores, sob a coordenação dos assistentes. Em contrapartida, reforçou-se mais o trabalho imediato dos instrutores com suas pequenas classes de alunos (cerca de 30 alunos por turma). O plano pedagógico continuou a ser elaborado em equipe, mas sua execução junto às turmas de alunos ficou a cargo dos pro-

16. Houve, desde o início da implantação da reforma universitária da PUCSP, uma forte preocupação com a interdisciplinaridade. Uma tentativa de desencadear um movimento de atividades interdisciplinares foi o projeto elaborado pelo então incipiente Centro de Estudos Especiais, com data de 15-8-1973.

fessores-instrutores. Para ajudá-los, admitiram-se, já desde 1971, os monitores.¹⁷

Procurou-se viabilizar no Ciclo Básico a *integração disciplinar* a nível de alunos, professores e coordenação.

A nível de alunos, a integração realizou-se pela formação de classes (para as disciplinas comuns) compostas por alunos de vários cursos. Ao mesmo tempo, os alunos poderiam ter uma introdução ao curso de sua escolha, juntamente com colegas que fizeram a mesma opção, nas classes de disciplinas específicas. E, pela convivência com colegas de outros cursos, nas classes das disciplinas comuns, podiam informalmente tomar conhecimento das características das outras faculdades. Uma vez terminado o Ciclo Básico, os alunos poderiam fazer a reopção, ou seja, optar por um curso profissional diferente do que escolhera por ocasião do vestibular, ou então confirmar sua opção inicial.

A nível de professores, constituíram-se, para cada disciplina comum, *equipes de professores* ligados — em algumas destas equipes a departamentos diferentes.¹⁸

Cada uma dessas equipes elaboravam seus planos à luz dos objetivos gerais do Básico. Em 1972, já se elaborou um modelo comum de planejamento (com objetivos específicos, recursos pedagógicos, atividades e avaliação), que passou a ser seguido por todas as disciplinas comuns.

17. Conforme uma definição dada pela Comissão Coordenadora em 1973, monitor é o "aluno que já passou pelo curso e foi escolhido pelo entendimento e qualidade de participação, quanto ao conteúdo e princípios propostos; responsável (com o instrutor) pelo registro do desempenho do aluno em classe". De modo geral, o monitor fica responsável, com o professor por uma turma de alunos, dedicando oito a dez horas semanais e fazendo juz à bolsa de estudo na forma de devolução de parte da anuidade paga. Sua função é considerada importante para incentivar a participação dos alunos nas atividades propostas, para dinamizar as equipes de trabalho, para colaborar com o professor nos encaminhamentos concretos a serem dados aos alunos e para realizar críticas e sugestões capazes de garantir que a experiência de aprendizagem proposta seja continuamente revista (cf. *Boletim Informativo — Apresentação do Ciclo Básico*, março de 1978, p. 4). A regulamentação da função do monitor foi dada pela *Portaria* n.º 63/77 da Reitoria da PUCSP.

18. Em 1973, chegou-se até a pensar em redistribuir estes professores por todos os departamentos dos Centros de Ciências Humanas e Educação, como um modo de viabilizar a interdisciplinaridade. Obs.: para uma conceituação de interdisciplinaridade ver FAZENDA, Ivani C. A., *Integração e interdisciplinaridade: uma análise do ensino brasileiro de 1961 a 1977*, São Paulo, Loyola, 1979.

Outro importante fator de integração entre os professores teve origem com a proposta feita, no final de 1971, de se fazer a avaliação conjunta, isto é, de os quatro professores das disciplinas comuns avaliarem seus alunos segundo os objetivos gerais do Básico. Em 1972, foram programadas quatro reuniões durante o ano, com a finalidade de se fazer a avaliação conjunta. No ano seguinte, os professores das disciplinas comuns encontraram-se em mais ocasiões do que as quatro reuniões programadas, para se conseguir fazer a avaliação conjunta de modo contínuo (isto é, encaminhar os alunos no transcorrer das atividades didáticas). Portanto, inicialmente foi em função da avaliação conjunta e contínua que se organizaram as “*interequipes*”, compostas pelos professores das disciplinas comuns que lecionam nas mesmas turmas. A interequipe foi tentando também assumir a tarefa de integrar as programações das disciplinas comuns ao nível das turmas.¹⁹

Para favorecer a integração disciplinar a *nível de coordenação*, constituiu-se uma comissão composta pelo Coordenador Pedagógico, Diretor Administrativo e pelos professores responsáveis das disciplinas comuns. Durante 1971, a coordenação fazia reunião mensal com professores das disciplinas comuns.

Em 1972, na comissão coordenadora, incluiu-se um assistente de cada equipe. No ano seguinte, incluiu-se um professor (não mais assistente) e mais um professor convidado de cada faculdade e um do Centro de Educação. Mais tarde, esta comissão distinguiu-se em duas: a *comissão diretora*, para coordenar todo o Ciclo Básico (incluindo todas as disciplinas comuns e todas as disciplinas específicas), e a *comissão coordenadora*, para coordenar as atividades das equipes de disciplinas comuns.²⁰

19. A preocupação de que o trabalho da interequipe servisse à integração das programações das disciplinas comuns já estava presente desde seus inícios. Com efeito, na avaliação do Ciclo Básico feita em 12-11-73, levantou-se a seguinte questão: “Não estaria aqui (no encontro dos quatro professores das disciplinas comuns, pelo menos quinzenalmente) uma forma de integração, quando os quatro se reunirem para rever seus planos de trabalho e propuserem planos integrados para a coordenação?”. Esta foi uma preocupação constante que, de fato, conseguiu-se realizar raramente e de modo precário.

20. A Comissão *Diretora* era composta pelo coordenador pedagógico, pelos professores responsáveis de cada disciplina comum e por um representante de cada faculdade. A Comissão *Coordenadora* era constituída pelo coordenador pedagógico, pelos professores responsáveis e mais um outro professor representante de cada disciplina comum.

CRESCIMENTO E COMPLEXIFICAÇÃO DO CICLO BÁSICO

No decorrer de onze anos, o Ciclo Básico da PUCSP, quase triplicou suas dimensões. Nos anos de 1971 e 1972, participaram deste projeto de Ciclo Básico apenas os *alunos* dos Centros de Educação e de Ciências Humanas (1.467 e 1.600 alunos, respectivamente em cada ano). Nestes dois anos, não participaram do Ciclo Básico os alunos de Economia, Administração, Ciências Contábeis e Atuárias, Direito. Em 1973, com a reorganização dos campi da universidade, houve um crescimento considerável do número de alunos naquele setor da universidade (chegando a cerca de 2.082 alunos). Nos dois anos seguintes, registrou-se um aumento pequeno no número de matrículas (+38 e +244, respectivamente) e de 1975 a 1976, uma pequena queda (-300). Nos três anos seguintes, o número de matrículas do Ciclo Básico aumentou significativamente (+493, +415 e +550, respectivamente), devido ao melhor aproveitamento do espaço disponível no período vespertino, à criação de novos cursos etc. Em 1980 e em 1981 o Ciclo Básico teve mais de quatro mil alunos (cf. quadro 1).

O aumento do número de alunos não corresponde necessária e simetricamente ao do número dos *professores* (mas somente ao número de horas-aula dadas), devido à possibilidade de vários tipos de contratos. Mas, efetivamente, ocorreu flutuação e rotatividade na composição das equipes de professores das disciplinas comuns. Entre 1971 e 1974, houve um significativo aumento do corpo docente das disciplinas comuns, quase duplicando o número de professores ligados às quatro equipes. Entre 1974 e 1976, registrou-se uma diminuição, em cerca de 25%. De 1976 para 1978 (além da inserção de todos os professores da nova disciplina de Comunica-

ção e Expressão Verbal), nota-se uma tendência ao aumento, que foi drástico de 1978 para 1979. Em 1980, houve ligeira diminuição do corpo docente, cujo número total se manteve em 1981. A evolução do número dos professores das disciplinas específicas, de modo geral, manifestou a tendência ao aumento, com exceção de 1974 e 1980 (cf. quadro 2).

De 1976 para 1977, com a introdução da disciplina comum de Comunicação e Expressão Verbal, houve várias *modificações estruturais*. Ao crescer o número de disciplinas comuns, de quatro para cinco, alterou-se o número de créditos por disciplina comum, com a conseqüente redução de número de horas-aula semanais (passou-se de quatro para três créditos semestrais, ou o equivalente numérico em horas-aula semanais, para cada disciplina comum). Além disso, algumas faculdades passaram a oferecer três disciplinas específicas, em vez de duas. Isto veio tornar a organização do horário extremamente complexa.²¹

O sistema de *contrato de professores* também sofreu alterações. Até 1976, havia três tipos de contratos: (a) tempo integral, de 40

21. Para dar uma idéia da complexificação do horário do Ciclo Básico, apresentamos algumas indicações de como foi organizado em alguns anos. Em 1972, havia quatro disciplinas comuns e mais as disciplinas específicas. A segunda-feira e sábado eram dias reservados para as disciplinas específicas; terça, quarta, quinta e sexta, para as disciplinas comuns. As disciplinas comuns davam, cada uma, suas quatro aulas em um só dia. Já em 1974 e 1975, havendo ainda só quatro disciplinas comuns, estas tinham exclusividade na quarta, quinta e sexta-feira, e repartiam os horários da segunda e terça-feira com as disciplinas específicas; as aulas de algumas disciplinas comuns eram repartidas em dois dias, para as mesmas classes. Em 1976, houve o horário mais complexo e sobrecarregado, para se conseguir acolher a disciplina de Comunicação e Expressão Verbal. Esta entrou com três créditos (três horas-aula semanais), enquanto as outras quatro disciplinas comuns continuaram com quatro créditos. Ao todo, o horário semanal tinha que comportar 25 horas-aula. Com isso, todas as disciplinas comuns tiveram horários bipartidos e, todos os dias, havia duas disciplinas (e em um dia da semana, três disciplinas). Em 1977 e 1978, as cinco disciplinas comuns, tendo três créditos cada, davam suas três horas-aula, uma disciplina em cada dia da semana (de segunda a sexta-feira). Na segunda e terça-feira havia também as aulas de disciplinas específicas (três em cada dia). Assim, na segunda e terça-feira havia seis horas-aula, enquanto nos outros três dias da semana, apenas três horas-aula. Em 1979, para não sobrecarregar o horário em dois dias da semana e para evitar o horário bipartido, duas disciplinas comuns passaram a dar duas horas-aula num semestre e quatro horas-aula no outro (e vice-versa para as outras três disciplinas comuns). Deste modo, no primeiro semestre, três disciplinas comuns davam quatro horas-aula na quarta quinta e sexta-feira, enquanto as outras duas disciplinas comuns davam duas horas-aula na segunda e terça-feira, junto com as disciplinas específicas. Este modelo de horário continua em 1980 e 1981.

horas semanais, com o qual o professor se obrigava a dar 16 horas-aula semanais, responsabilizando-se por quatro turmas de quarenta alunos, com quatro horas-aula semanais, para cada uma; (b) tempo parcial de 25 horas semanais, pelo qual o professor devia dar 12 horas-aula semanais (a três turmas, com quatro horas-aula cada); (c) tempo parcial de 20 horas, pelo qual se comprometia o professor a dar oito horas-aula semanais (a duas turmas, com quatro horas-aula cada). Após 1977, passou a existir quatro tipos de contratos: (a) tempo integral, de 40 horas por semana, pelo qual o professor deve dar 12 horas-aula a quatro turmas de 50 alunos, com três horas-aula cada; (b) tempo parcial de 30 horas por semana, pelo qual o professor se obriga a dar nove horas-aula semanais (a três turmas, com três horas-aula cada); (c) tempo parcial de 20 horas, pelo qual o professor se compromete a dar seis horas-aula semanais (a duas turmas de 50 alunos, com três horas-aula cada); (d) tempo parcial de 10 horas, que corresponde a três horas-aula semanais a uma turma de 50 alunos. Estes contratos incluem também a obrigação de participar das reuniões semanais de equipe, de interequipe, com os monitores, de reuniões de supervisão de período, e prevêem algumas horas para a preparação e correção de trabalhos didáticos, assim como para o estudo de pós-graduação.

Como se pode observar, com a mudança de sistema de contrato de professores, em 1977, o *limite de alunos por classe* passou de 40 para 50²². Tal como neste caso, muitos fatores extrapedagógicos foram condicionantes, às vezes decisivos, na restrição ou na escolha de linhas de atuação pedagógica. Assim, o crescimento quantitativo do número de alunos, do número e rotatividade dos professores, o aumento de número de disciplinas, a crise econômica da PUCSP, estes e outros fatores foram conflitando com o espaço disponível, as dificuldades de se organizar o horário, as formas de contrato dos professores, as exigências legais e administrativas, os recursos disponíveis etc. Nesses impasses, os grupos e setores influentes na universidade forçaram, muitas vezes, decisões imediatistas e provisórias que foram condicionando a evolução da proposta do Primeiro Ciclo.

22. Convém salientar que, segundo a proposta original (1971), cada professor-instrutor se responsabilizava por apenas 30 alunos, tendo funções mais reduzidas. Com o tempo, foi aumentando sua responsabilidade, pois, além de o número de alunos por turma ter se acrescido em dois terços, o professor foi assumindo funções pedagógicas que, segundo o projeto inicial, eram distribuídas entre o professor-responsável, o professor-assistente e o professor-instrutor.

EVOLUÇÃO DO CICLO BÁSICO

Desde sua implantação, em 1971, até agora, os pontos fundamentais do projeto inicial foram sofrendo transformações ora mais, ora menos significativas. Em alguns aspectos ocorreram avanços, enquanto em outros, o Ciclo Básico defrontou-se com verdadeiros impasses.

1. Evolução dos objetivos

Os objetivos gerais do projeto inicial — como vimos — foram operacionalizados em alguns objetivos instrucionais. Nos primeiros anos, a *preocupação fundamental* era a de criar condições para que o aluno desenvolvesse um processo de “*formação da consciência crítica*”.²³ Era uma preocupação eminentemente “pedagógica”, centrada na formação humanista do aluno.

Com o decorrer dos anos, a *ênfase foi se deslocando para a preocupação com a produção científica de conhecimento*. Esta preocupação só vem se explicitar formalmente no Plano Acadêmico de 1979, fruto de um longo debate entre professores.

Este Plano Acadêmico, ao expor seus objetivos gerais, reconhece que a universidade reproduz o sistema no qual está inserida,

23. Por consciência crítica, de modo geral, entendia-se “o conhecimento reflexivo e científico que o sujeito faz de si mesmo e da realidade social em que se situa, a fim de se tornar capaz de atuar como agente de transformação desta realidade, conferindo-lhe um significado humano próprio. Isto implica que a pessoa se assuma como sujeito criativo, em relação com os outros e com a situação em que vive” (FLEURI, R. M., *Consciência crítica e universidade* — tese de mestrado — S. Paulo, PUCSP, 1978, p. 22).

transmitindo e viabilizando a ideologia dominante; mas também, reconhece que é um centro de reflexão e produção de conhecimento, podendo criticar o sistema em que está inserida e criticar a si mesma, como mera reprodutora do sistema. Neste sentido, busca produzir um conhecimento que rompa com os pressupostos ideológicos do conhecimento já produzido, que se coloque a serviço das necessidades reais da maioria da população, à disposição de todos. Esta produção de conhecimento deve ser feita sistematicamente e a partir do conhecimento anterior, mediante um trabalho interdisciplinar que abranja todas as formas de representação do real.

Em decorrência desses objetivos, propuseram-se para o Ciclo Básico três objetivos educacionais: (1) produzir conhecimento relativo ao objetivo educacional de educação superior que está sendo desenvolvido; (2) produzir conhecimento relativo ao conteúdo específico das disciplinas do Primeiro Ciclo; (3) introduzir o aluno na universidade.

Assim, em termos de objetivos do Ciclo Básico, a preocupação (pedagógica) com a formação da consciência crítica foi cedendo seu privilégio à preocupação (científica) com a produção de conhecimento.

2. Evolução da metodologia

A proposta metodológica para o processo de aprendizagem centrava-se na *relação dialógica entre professor-aluno*. O conteúdo programático era proposto com a finalidade de encaminhar processos criativos desta relação.

Tal metodologia foi praticada inicialmente e considerada altamente satisfatória. A avaliação do ano, feita pelos alunos em fins de 1971, mostra que as aulas eram dinâmicas, permitindo reaproximação e diálogo entre professor e aluno, na qual o aluno sentia-se valorizado e estimulado à pesquisa, à participação ativa nas atividades pedagógicas, desenvolvendo, assim, o espírito crítico, a criatividade, o interesse, a abertura para com os outros e a participação.

Nos anos seguintes, a metodologia foi sendo sentida pelos alunos como coercitiva e massificante.²⁴

A *coerção* sentida pelos alunos decorria principalmente do modo como se desenvolvia o *processo de avaliação*.

24. Cf. RAMOS, Marília S., *Estudo da Opinião do Aluno sobre o Ciclo Básico da PUCSP para as áreas de Ciências Humanas e Educação* — tese de mestrado — S. Paulo, PUCSP, 1977, pp. 67 e 68.

O processo de avaliação contínuo e conjunto, devendo culminar na aprovação ou reprovação dos alunos, passou a focalizar preponderantemente o desempenho destes nas atividades didáticas. Como critérios de avaliação foram tomados os cinco objetivos educacionais "operacionalizados" em comportamentos observáveis. Assim, por exemplo, para se avaliar se o aluno estava desenvolvendo "responsabilidade e participação", observava-se, nas cinco disciplinas comuns, sua presença, sua preparação, seu envolvimento nas atividades de grupo etc. Da mesma forma, sua "introdução ao trabalho intelectual" era verificado através da clareza, coerência de sua verbalização oral ou escrita; e assim por diante.

Frente a esta atitude comportamentalista assumida pelos professores, os alunos passaram a sentir-se observados, em função de uma avaliação que ia determinar sua aprovação ou reprovação. Daí que sentiam-se constrangidos a demonstrar os comportamentos que julgavam esperados pelos professores.

Da parte dos professores, o grau de complexidade que atingiu o processo de avaliação (devendo teoricamente cada professor, em cada aula, observar cerca de cinquenta alunos em relação a quase trinta comportamentos diferentes que traduziam os cinco objetivos educacionais) tornou-o inviável, formal e ineficaz.

Aos problemas inerentes a este modo de praticar a avaliação contínua, acrescenta-se as dificuldades de fazê-la conjuntamente. Os professores das cinco disciplinas comuns que lecionavam nas mesmas classes deviam analisar semanalmente o desenvolvimento de cada aluno, confrontando os registros feitos sobre seu desempenho: essa tarefa defrontou-se não apenas com as dificuldades práticas de como fazer, comparar e sintetizar os registros, mas sobretudo com dificuldades decorrentes de princípios e posturas pedagógicas divergentes entre professores.

O *processo de aprendizagem* do Ciclo Básico foi considerado também *massificante*. Isto se deve sobretudo ao terceiro aspecto da metodologia, ou seja, o modo de se elaborar a programação pedagógica.

O programa de cada disciplina comum devia ser elaborado por uma equipe de professores. Evidentemente, isto significou um avanço no sentido de que se evitava a improvisação ou a parcialidade que podem caracterizar programações elaboradas por professores isoladamente. Mas a programação de uma disciplina elaborada por uma equipe de professores, além de ser a mesma para os quatro mil alunos do Básico, refletia a postura ideológica e pedagógica do-

minante na equipe. Deste modo, tornou-se difícil recuperar, na programação, a originalidade de cada professor e as peculiaridades dos alunos de cada turma. Daí as programações serem sentidas como massificantes.

Além disso, em cada equipe de disciplina comum passou a predominar uma postura pedagógica e científica diferente e até divergente de outras equipes. A consequência para os alunos foi, em muitas turmas, um sentimento de confusão e insegurança frente a professores e programações com princípios divergentes, mas apresentados como uma proposta de trabalho conjunto e integrado.

Estes impasses com que se defrontou a proposta metodológica do Ciclo Básico, tiveram grande peso na *mudança de perspectiva dos objetivos*, que passaram a enfatizar mais o aspecto de produção científica, do que a formação da consciência crítica pretendida em base à relação dialógica professor-aluno.

Mudando-se os objetivos, muda-se, por retroação, também a metodologia. Seu eixo fundamental deixa de ser a relação professor-aluno e passa a ser o trabalho de programação feita pelos professores, que se dedicam principalmente à busca de rigor e fundamentação científica. Admitem-se programações diferentes dentro da mesma disciplina.²⁵ A relação professor-aluno passa a ser claramente assumida como diretiva, pois visa encaminhar mais a aprendizagem teórica do que a formação de atitudes criativas. A avaliação deixa de focalizar, então, o comportamento ou as atitudes dos alunos e passa a verificar mais a aprendizagem ou produção de conhecimentos. O trabalho em equipe interdisciplinar (interequipe) deixa de ser conduzido predominantemente em função de discutir o desempenho de alunos e passa a ser encarado mais como um espaço para a discussão e integração de programações. Volta-se a utilizar a nota, dada por cada professor, e uma média mínima das notas das cinco disciplinas comuns passa a ser critério de aprovação ou reprovação.²⁶

25. A partir de 1979, passa-se a admitir, dentro de uma mesma equipe de disciplina comum, diferentes programações, de modo a corresponder mais facilmente às diferentes perspectivas científicas dos vários professores. Abala-se o critério do "consenso" para se decidir uma única programação para todos os professores da mesma equipe disciplinar, pois, na realidade, o "consenso" apenas vinha referendando a postura ideológica e científica dominante, coibindo as propostas alternativas.

26. A volta ao sistema de "notas" ocorreu em 1980, motivada pela necessidade de se simplificar ao máximo o processo de avaliação e, com isso, deixar o horário dedicado às reuniões de interequipe livre para a discussão e reformulação do projeto do Ciclo Básico. Mas, depois, o sistema perdurou, porque tendo-se perdido de vista os objetivos e critérios

3. Evolução da estrutura interdisciplinar

A integração entre *alunos* de cursos diferentes foi um fato, percebido desde 1971 nas classes de disciplinas comuns. Este fato foi considerado produtivo durante todos os anos seguintes. As dificuldades de entrosamento entre os alunos (como a formação de grupos fechados e não disponíveis à mudança, criando barreiras à atuação dos colegas, acenada em muitas avaliações feitas por alunos) eram decorrentes mais de outros fatores do que da composição da classe com alunos de diferentes cursos.

A função do *monitor* foi inicialmente considerada muito importante para dinamizar a relação entre os alunos e entre o professor e os alunos. Tanto é que, em 1971, sentiu-se a necessidade de maior número de monitores. Entretanto, sua integração no processo didático foi sempre problemática. A avaliação do Básico feita pelos alunos em 1975 indica, por exemplo, seu despreparo teórico e atitudes de vigia que assumia na classe.

Num documento sobre a monitoria, elaborado no segundo semestre de 1977 por professores das disciplinas comuns, o monitor foi encarado como colaborador não só do professor e do aluno, mas também da disciplina e do Ciclo Básico. Esta integração, porém, não se realizou plenamente, permanecendo o monitor, na maioria das vezes, mais vinculado ao professor com quem trabalha.

A *nível de professores*, a integração foi sempre mais problemática.

Em primeiro lugar, a integração dos *professores das disciplinas comuns com os das disciplinas específicas*. A falta de entrosamento entre eles já foi acusada em 1971 e em 1972, solicitando-se buscar formas de integração. Em 1973, no mês de novembro, surgiu a proposta de "iniciar um trabalho de avaliação dos alunos com os professores das disciplinas específicas que a isso se dispuserem, a partir dos problemas mais simples ou mais amplos como, por exemplo, curso, programação, relação professor-aluno, para daí surgirem as possibilidades de uma completa avaliação conjunta feita por disciplinas comuns e específicas".²⁷ Mas esta integração não se reali-

comuns para a avaliação e tendo-se enfatizado mais o conteúdo particular de cada disciplina, a avaliação, que se exprimia em um consenso, deixou de ter sentido: não há como um professor avaliar seus alunos em relação à aprendizagem do conteúdo da disciplina de outro professor. Entretanto, a aprovação ou reprovação conjunta permaneceu por determinação regimental e passou a ser realizada pelo procedimento meramente formal da média das notas obtidas pelo aluno nas disciplinas comuns.

27. *Síntese das proposições feitas pelos professores do Primeiro Ciclo*, na reunião de 12-11-73 (manuscrito).

zou. De fato, na avaliação feita por alunos em julho de 1975, notou-se ainda a falta de integração entre disciplinas comuns e específicas. Em 1976, ainda se notou a contradição entre essas disciplinas, surgindo sugestões de se eliminar ou reduzir uma ou outra. O conflito permaneceu até 1981, e se explicita principalmente no momento de se organizar os horários, que se tornaram mais complicados, sobretudo após a inserção da disciplina de Comunicação e Expressão Verbal no currículo, em 1976.

A integração *entre as disciplinas comuns* parece ocorrer em 1971, mas não da mesma forma satisfatória no ano seguinte. Esperava-se realizar a integração da programação dessas disciplinas a partir de objetivos educacionais definidos para todo o Ciclo Básico e depois operacionalizados pelas programações feitas em cada equipe de disciplina comum. A comissão coordenadora tentaria, em seguida, identificar e organizar os aspectos principais (em termos de objetivos educacionais, técnicas de trabalho e conteúdo das disciplinas), para propô-los à discussão entre os professores.

A intequipe freqüentemente foi entendida como o local privilegiado para se concretizar a integração entre essas disciplinas. Mas, já desde a sua constituição em 1973, seu trabalho concentrou-se principalmente em torno da avaliação dos alunos. Esta atividade absorvia, na prática, quase toda a energia e o tempo disponível dos professores, ficando em segundo plano o trabalho interdisciplinar a nível de programação.

A experiência de intequipe ensejou, porém, outras formas de trabalho interdisciplinar em várias ocasiões, principalmente em função de se discutir e reformular o projeto geral do Ciclo Básico. Isto ocorreu sobretudo no período de 1977 a 1980, quando a consciência da crise se tornou mais aguda.

Ultimamente, em 1981, o trabalho das intequipes tende a se concentrar na discussão científica do tema comum das programações do Ciclo Básico. Isto coincidiu com a adoção da forma simplificada de nota para se exprimir a avaliação, o que libera os professores para outras discussões, que não sobre o registro do desempenho dos alunos.

A integração a nível de *coordenação* defrontou-se também com alguns impasses. A função da Comissão Coordenadora²⁸ era, in-

28. Em 12-11-73, os professores discutiram, entre outras coisas, também o significado e função da comissão coordenadora. A este respeito, concluíram que coordenar o Ciclo Básico significa "refletir sobre os objetivos da universidade, estudar os meios mais adequados para atingir esses

clusive a de tomar as programações elaboradas nas cinco equipes de disciplinas comuns e encaminhar estruturalmente sua integração. Isto, na prática, muitas vezes se mostrou inviável.²⁹ Com isso, não obstante os esforços em contrário, foi se reduzindo a desempenhar preponderantemente um trabalho burocrático e administrativo, distanciando-se dos problemas reais dos professores e das equipes.

Também a Comissão Diretora, constituída por representantes das disciplinas comuns e das várias faculdades, para tentar superar a ditocomia entre o Ciclo Básico e Ciclo Profissional, encontrou-se perante sérios impasses. Não conseguiu integração satisfatória entre as disciplinas comuns e as específicas, limitando-se a discutir principalmente a distribuição dos horários.

4. Recentes tentativas de reformulação do projeto

A percepção dos problemas enfrentados pelo Ciclo Básico estimulou os professores a reverem todo o seu projeto e processo, para reformulá-lo parcial ou totalmente.

Deste modo, em fins de 1979, através de várias discussões e assembléias, os professores decidiram trabalhar durante o primeiro semestre de 1980 para estudar e reformular o projeto do Ciclo Básico da PUCSP. Reservou-se, para isso, o período de três horas semanais (horário das reuniões em interequipes, antes dedicadas à avaliação conjunta dos alunos) em que os professores das disciplinas comuns e das específicas trabalharam em "equipe interdisciplinares".

objetivos, garantir um processo contínuo de análise e avaliação tanto dos objetivos, quanto dos meios e sua adequação às novas realidades que surgirem".

29. A respeito da dificuldade de integração entre as cinco disciplinas comuns a nível de coordenação, é interessante o relato da reunião da Comissão Coordenadora de 15-6-76: "A reunião tinha como pauta a apresentação, discussão e entrosamento de conteúdo programático das cinco áreas para o segundo semestre. Com os cinco programas diante dos olhos, era visível o mal-estar ou embaraçamento, pois não sabíamos como começar, que critérios adotar. Foi então que se tomou, em conjunto, consciência de que não valeria a pena dedicarmos o nosso tempo a meramente tomar conhecimento das programações, fazer algumas perguntas (com muito temor para não se dar nenhuma bola-fora) e, quem sabe, até mesmo intuir uma possível integração de assuntos em cada programa. Integrar vinha sendo predominantemente juxtaposição. Aqui e ali havia integração mais por obra do acaso. Percebeu-se, então, que os professores do Ciclo Básico não mais estavam trabalhando em função de um projeto comum e sentiu-se a necessidade de retomar um projeto comum dentro do Básico, como fator de dinamização no interior da universidade".

De todo este amplo trabalho, resultaram várias análises, diversos questionamentos e algumas propostas, mais ou menos orgânicas.

Uma destas propostas, por exemplo, pretendia centralizar nas equipes interdisciplinares (compostas pelos cinco professores das disciplinas comuns que lecionam para as mesmas turmas de alunos) todo o trabalho de programação, execução e avaliação do processo pedagógico. Uma outra proposta fazia da produção de conhecimento nas equipes disciplinares o eixo de todo o trabalho do Ciclo Básico.

O processo de discussão, entretanto, conduziu à aprovação de um plano acadêmico para 1981, que conservou os mesmos elementos da estrutura anterior (comissão coordenadora, equipes disciplinares, equipes interdisciplinares etc.) dando-lhes uma organicidade algo diferente. Assim, segundo este plano acadêmico, o processo de elaboração e desenvolvimento da programação seria da seguinte maneira: propõe-se um tema comum para todas as disciplinas comuns ("Natureza e Cultura"); cada equipe disciplinar esboça suas programações; em equipes interdisciplinares, discute-se e tenta-se integrar as programações em função das turmas de alunos. Deste modo o eixo da elaboração das programações continua sendo as equipes disciplinares, enquanto nas interequipes se procura mais discutir e integrar os conteúdos programáticos do que avaliar o desempenho dos alunos.

Este plano acadêmico foi acolhido com pouco entusiasmo pelos professores. E a Comissão de Ensino e Pesquisa da PUCSP, encarregada da aprovação dos planos acadêmicos, fez certas reservas e propôs que uma comissão estudasse e reformulasse o projeto do Ciclo Básico.

AVANÇOS E IMPASSES

Já o enorme esforço realizado nestes anos por inúmeros grupos dentro da PUCSP e do Ciclo Básico, para tomar consciência dos graves problemas enfrentados pela universidade e para propor alternativas de solução, significa um enorme avanço em vista da reforma da universidade.

É verdade que a reforma da PUCSP, proposta em base ao tripé Ciclo Básico — Ciclo Profissional — Pós-graduação, não ocorreu da forma esperada. O Pós-graduação conseguiu formar alguns professores, mas a maioria dos professores da PUCSP ainda não defendeu tese e são “auxiliares de ensino”. O Ciclo Básico tentou inovações que não tiveram continuidade no Ciclo Profissional, o qual permaneceu, em parte, amarrado por uma estrutura e postura tradicional.

Mas, embora as conquistas possam parecer muito pequenas em vista dos esforços despendidos, alguns avanços já se consolidaram.

O principal avanço é o espaço conquistado para a participação e para o debate. É neste clima que foram sendo propostos e desenvolvidos objetivos educacionais como a formação da consciência crítica e, mais recentemente, o de produção de conhecimento crítico. Também a relação dialógica professor-aluno significou maior espaço para a participação; e mesmo as críticas de que a metodologia de avaliação efetivamente utilizada era massificante e coercitiva, só se tornaram possíveis porque havia algum espaço para elas emergirem. Enfim, as estruturas interdisciplinares criadas a nível de professores, alunos e coordenação foram, talvez, as conquistas mais significativas, embora as mais sofridas e conflitivas, que houve no Ciclo Básico.

A principal decepção do projeto de reforma da PUCSP se deve ao fato de o ímpeto inovador ter se arrefecido no Ciclo Básico, sem conseguir expandir-se — ao menos tão rapidamente quanto se pretendia — a todo o Ciclo Profissional e a todos os Centros da universidade. Embora a formação de classes com alunos de várias faculdades, para as disciplinas comuns, tenha ajudado a superar muitos preconceitos e barreiras antes existentes, não se conseguiu resolver a descontinuidade entre Ciclo Básico e Ciclo Profissional. A dicotomia entre estes dois ciclos se manifesta em todas as frustradas tentativas de interdisciplinaridade entre as disciplinas comuns e as específicas. Criou-se, então, a impressão de que o Ciclo Básico se isolara do resto da universidade.

Ao mesmo tempo, tornou-se clara a tendência de cada equipe de professores de disciplina comum a se concentrar na busca da própria identidade. Mas, por outro lado, a prática de trabalho em equipe pareceu, muitas vezes, abafar iniciativas e interesses pessoais de cada professor. Daí que ultimamente surgiram, dentro de cada equipe, subgrupos de trabalho e de programações, formados em torno de vários interesses e tendências.

Na realidade, os impasses gerados pelas desarticulações do Ciclo Básico, em si e em relação aos outros setores da universidade, se devem a um complexo conjunto de fatores em conflito.

Nota-se, por exemplo, diversidade de posturas pedagógicas, de princípios e de interesses, entre os professores. Esta diversidade encontra-se, muitas vezes, ligada a pressupostos ideológicos e políticos que predominam ora em um, ora em outro setor da universidade. Além disso, a estrutura autoritária que a universidade herdou — e que se encontra agora em franco processo de transformação³⁰ — assim como o regime político do país avesso a transformações mais profundas, condicionam negativamente a evolução que uma proposta inovadora possa ter dentro da instituição escolar.

Outro impasse situa-se na proposta dos objetivos educacionais que se centralizavam na *formação da consciência crítica*. Até que ponto o Ciclo Básico contribuiu para formar gente com uma visão global e radical da sociedade e capaz de interferir para transformá-la? É difícil dar uma resposta precisa a esta questão. Entretanto, muitos concordam que os resultados são desanimadores. Isto porque, dada a *origem social dos alunos* da PUCSP³¹, eles estão

30. Cf. APROPUC/SP, *Uma experiência democrática: o caso da PUC/SP*, São Paulo, Cortez Editores, 1981.

31. A respeito da origem social dos alunos da PUCSP, dispomos de apenas duas pesquisas. A primeira foi elaborada em 1974, pelo Instituto

mais interessados em ascender socialmente, ou em manter o próprio status, do que em perceber criticamente os problemas fundamentais da nação ou transformar a sociedade. Além disso, o *regime escolar anterior*, pelo qual o aluno já passou, condicionou-o a atitudes de submissão e passividade, além de ter propiciado um conhecimento nulo ou distorcido sobre a nossa realidade.

Gallup de Opinião Pública, a respeito das Características dos Alunos da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, que conclui: "Aplicando às famílias dos alunos da PUC os critérios de classificação sócio-econômica usuais para a categorização da população paulistana quanto aos seus itens de conforto, observa-se que os alunos da PUC pertencem predominantemente às classes A e B (81%) em comparação com a população paulistana (A + B = 51%)".

Classificação Sócio-econômica

	PUC	S. P.
A	44%	13%
B	37%	38%
C	12%	35%
D	7%	14%
Total	100%	100%

(Fonte: Instituto Gallup de Opinião Pública, *Características dos alunos da PUC*, São Paulo, 1974, p. 17.)

A segunda pesquisa foi feita pelo prof. João Edênio do Valle, com 676 alunos, casualmente escolhidos entre alunos do Primeiro Ciclo, no segundo semestre de 1976, identificando o nível econômico e social por auto-atribuição.

Nível Sócio-econômico dos Alunos do Primeiro Ciclo da PUCSP (auto-atribuição)

Classe	N.º	Porcentagem
Inferior	4	0,59%
Média inferior	77	11,39%
Média	430	63,60%
Média superior	152	22,48%
Superior	13	1,92%

(Fonte: VALLE, João Edênio, "A secularização das atitudes dos universitários em face do matrimônio e da família", em *Atas do Seminário da CNBB, ABESC e CERES, Secularização no meio universitário*, Rio de Janeiro, 1977, pp. 65-82.

As duas pesquisas confirmam que a maioria dos alunos da PUCSP (81% a 88%) provêm das classes sociais privilegiadas.

Por este mesmo motivo, e mais a postura ingênua ou autoritária de professores, muitas vezes não se concretizou a proposta de uma metodologia baseada na relação dialógica professor-aluno: *a metodologia*, em vez de superar, *passou de fato a mascarar a relação coercitiva e massificante*.

Em suma, os mesmos avanços feitos pela proposta do Ciclo Básico da PUCSP encontram-se hoje em sérios impasses. Mas é justamente a consciência clara desses impasses, aliada a uma decidida procura conjunta de superação, que pode encaminhar novos avanços.

QUAL O FUTURO DO CICLO BÁSICO?

Esta questão só pode ser respondida dentro de uma perspectiva de futuro da universidade e da própria sociedade como um todo.

No Brasil — assim como na América Latina e nos países do Terceiro Mundo — o futuro mais promissor parece estar se esboçando na emergência das classes populares. É principalmente neste âmbito que se gesta uma proposta de sociedade que supere não só a crise que os regimes internacionais hegemônicos estão passando, mas sobretudo a terrível situação de dependência e opressão a que as classes subalternas e países periféricos estão submetidos.

Se isto for verdade, o futuro da universidade poderá ser promissor na medida em que se articular com os setores oprimidos em sua luta pela libertação. Isto significaria uma mudança radical da própria vida e função da universidade. Em lugar de servir preponderantemente para diplomar elementos da classe dominante, em vez de transmitir conhecimentos alienados e alienantes que reforçam a ideologia hegemônica, em vez de manter uma estrutura de relação pedagógica autoritária e estéril, a universidade, ao contrário, deveria *assumir os interesses objetivos das classes populares*³², pro-

32. Segundo o prof. Luís Eduardo Wanderley, sociologicamente, entende-se por povo ou *classes populares* os grupos que vivem na condição de explorados e expropriados dentro do sistema capitalista, assim como os que vivem na condição de dominação social e política. Os *explorados* são especificamente o operário industrial e o proletário rural, de cujo trabalho é retirada a mais-valia, no processo de produção. Os *expropriados* são aqueles que não têm acesso aos meios de consumo coletivo urbanos (que são os que moram na periferia, urbana, os desempregados, os subempregados, o migrante etc.) assim como o camponês que é expulso de sua terra ou é explorado pelo sistema capitalista. *Dominados* são aqueles que não têm condições de decidir sobre seu destino coletivo. Nesta categoria entram

duzir conhecimentos acerca de sua problemática e colocar-se a serviço de seu processo de libertação.

Nesta perspectiva, a redenção da universidade ocorrerá na medida em que morrer como instituição elitista e alienante, e ressurgir como instituição crítica voltada para o povo. E isto significa um tríplice desafio:

Em primeiro lugar, a universidade deve *abrir suas portas* para que o povo entre dentro de suas "muralhas".

No entanto, o sistema escolar seletivo³³ e os vestibulares já são mais do que suficientes para manter as classes populares fisicamente ausentes da universidade. As classes e os grupos que agora são oprimidos e marginalizados só poderão realmente ingressar na universidade, quando ocorrer uma transformação radical da sociedade e, conseqüentemente, do sistema escolar.

Isto não significa, porém, que enquanto não ocorrer uma revolução nada há a fazer. Pelo contrário, a utopia, ou seja, a esperança de que o povo venha realmente a participar da universidade nos anima a desenvolver todas as formas de ação possíveis nas circunstâncias atuais, a fim de preparar a criação de uma universidade ligada à base popular.

Neste sentido, algumas propostas podem se tornar realizáveis, se forem assumidas decidida e organizadamente. Por exemplo: tomar a problemática e a práxis do povo como tema de pesquisa, de debate, de ensino; desenvolver atividades interdisciplinares que encaminhem a elaboração de uma visão global e radical desses problemas; promover atividades de extensão e de formação para líderes populares etc.

Em segundo lugar, para que a universidade se torne capaz de acolher adequadamente os temas e as pessoas do povo, ela deve *caminhar para o povo* e se colocar a serviço de seus interesses e necessidades básicas. Neste sentido, pode promover atividades de

também os intelectuais, os funcionários públicos, os pequenos proprietários, em suma, os vários setores da classe média.

33. Veja-se o exemplo citado por Bárbara Freitag, em *Escola, Estado e Sociedade*, S. Paulo, Cortez e Moraes, 1979, p. 59: "De 1.000 crianças que em 1960 ingressaram no primeiro ano primário, somente 466 atingiram a segunda série primária. Na quarta série ainda restavam 239. Dessas, somente 152 ingressaram, em 1964, no ensino ginasial, 91 alcançaram a quarta série e 84, o último ano do colégio. Dos 1.000 alunos iniciais de 1960, somente 56 conseguiram alcançar o primeiro ano universitário em 1973" (cf. Plano Setorial de Educação e Cultura — 1971-1979, do MEC, vol. I, 1.^a parte, Brasília, 1974, pp. 137-138).

extensão — articuladas com as de ensino e pesquisa — a serviço da práxis desenvolvida por grupos populares. Não atividades assistencialistas, mas atividades que se insiram organicamente nas iniciativas de grupos de base.

Em terceiro lugar, a universidade precisa *caminhar com o povo*, ou seja, superar a tendência paternalista que, em geral, as instituições ligadas à classe dominante assumem em relação ao povo. Isto pressupõe a ruptura com a ideologia da classe burguesa dominante e uma opção radical pela libertação das classes subalternas.

Com efeito, os intelectuais, os universitários, não têm a função messiânica de salvar o povo. É este que sente a necessidade premente de libertação e que, por isso, deve ser o agente principal deste processo. Os intelectuais de origem pequeno-burguesa só serão úteis à libertação do povo oprimido, na medida em que morrerem com pequeno-burgueses e assumirem organicamente a práxis das classes oprimidas. Eles se salvarão e ajudarão o povo a se libertar na medida em que, de fato, caminharem com o povo.

Nesta perspectiva de uma universidade ligada organicamente às classes populares, que futuro teria, então, o Ciclo Básico?

Na utopia da *universidade aberta ao povo*, o Ciclo Básico deveria contribuir, de modo particular, para que os sujeitos provenientes das classes populares tomassem consciência dos problemas fundamentais do povo, para se engajar — já enquanto estudantes e, depois, como profissionais — na busca de sua solução.

Esta perspectiva, para o Ciclo Básico da PUCSP, não é apenas uma remota possibilidade. De fato, na universidade já consegue entrar um pequeno, mas significativo, número de pessoas provenientes das classes populares e interessadas em obter uma formação mais crítica e engajada. A presença deles começa impor a necessidade de se desenvolver um trabalho pedagógico crítico e engajado. Deste modo, o Ciclo Básico pode desenvolver suas incipientes experiências de interdisciplinaridade no sentido de ampliar o espaço para que essa necessidade seja atendida. Evidentemente, tal esforço deve ser articulado com um trabalho adequado junto ao grande número de alunos que vêm com interesses mais acadêmicos ou com a intenção preponderante de obter diploma, de modo a despertar neles, ao menos, a abertura a novas perspectivas de vida em sociedade.

Na perspectiva de uma universidade que caminhe *para o povo*, articulando suas atividades com a práxis de grupos populares, o Ciclo Básico — assim como todos os cursos universitários — deve-

ria superar o puro academicismo e encontrar as formas adequadas de possibilitar o *contato direto* e/ou indireto dos alunos *com as práticas populares*. Este contato pode ser principalmente um importante elemento de motivação e formação dos alunos e, talvez, abrir perspectivas de colaboração dos universitários com a práxis popular. No momento atual, a articulação direta do Ciclo Básico da PUCSP com a práxis popular parece remota; mas há perspectivas reais de se fazer isso através dos vários setores e grupos da própria universidade que estão se engajando na educação popular.³⁴

Enfim, na perspectiva da universidade que caminhe *junto com o povo*, o Ciclo Básico — por ser o âmbito no qual os alunos iniciam sua vida universitária — pode se tornar um espaço privilegiado em que os calouros entram em contato com uma *visão mais ampla dos problemas fundamentais de nosso povo*; neste sentido, as atividades interdisciplinares de ensino e pesquisa (que já se ensaiaram nestes onze anos do Ciclo Básico da PUCSP) podem fomentar um amplo e fecundo debate na comunidade universitária. Deste modo, é possível esperar que a experiência do Ciclo Básico não se esgote nas tentativas — por vezes frustradas — de realizar uma determinada proposta pedagógica interdisciplinar, mas seja uma semente que, morrendo, brotará como esboço de uma universidade comprometida com a transformação de nossa sociedade.

34. Na PUCSP, desde alguns anos, já existem vários grupos e setores que desenvolvem diversos trabalhos de educação e promoção social junto às classes populares. Estes grupos estão se articulando através do Núcleo de Educação e Cultura (NEC) ligado ao Instituto de Estudos Especiais da PUCSP (IEE).

QUADRO 1: Evolução do número de alunos no Primeiro Ciclo para os Centros de Ciências Humanas, de Educação e Ciências Econômicas e Jurídicas da PUCSP (Dados fornecidos pela Assessoria Técnica de Planejamento da PUCSP).

ANO		1971 *	1972 *	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981
Número de alunos matriculados no 1.º Ciclo da PUCSP	Primeiro período letivo	1467	1600	2082	2120	2364	2059	2857	3272	3822	4050	4390
	Segundo período letivo	* *	1339	1814	1572	1891	1692	2057	2636	3221	3646	4005
Variação do número de matrículas em relação ao ano anterior			133	483	38	244	—300	493	415	550	228	340
Evasão do 1.º para o 2.º período (semestre), por trancamento, cancelamento, desistência e reprovação.	Numero absoluto		261	268	548	473	367	800	636	601	404	385
	Em %		16,3%	12,8%	25,8%	20,0%	17,8%	28,0%	19,4%	15,7%	9,9%	8,7%

* Não computados alunos dos cursos de Economia, Administração, Ciências Contábeis e Atuárias e Direito.

** Dado não localizado.

QUADRO 2: Relação do número de professores pertencentes ao Ciclo Básico durante o período de 1971 a 1981*.

ANO	1971 **	1972	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981
Antropologia e Realidade Brasileira	11	19	23	25	19	17	19	23	33	33	28
Metodologia Científica	17	21	24	23	20	19	20	27	30	31	30
Psicologia	11	19	20	22	18	18	20	22	27	26	30
Problemas Filosóficos e Teológicos do Homem Contemporâneo	13	19	20	20	19	16	18	19	28	26	29
Comunicação e Expressão Verbal	—	—	—	—	—	21	21	24	30	28	31
Disciplinas Específicas (TOTAL)	***	***	63	60	64	71	71	90	115	85	121

* Dados fornecidos pelo departamento de Pessoal da PUCSP.

** Dados estimados em base a documentos esparsos.

*** Dados não encontrados.

BIBLIOGRAFIA

1. Obras selecionadas sobre a Reforma Universitária e o Ciclo Básico

- ABREU, M. C. T. A., *O papel do professor das disciplinas comuns do Primeiro Ciclo de Ciências Humanas e Educação da PUCSP, na concepção deles mesmos*, S. Paulo, PUCSP, 1975 (tese de mestrado).
- APROPUC/SP, *Uma experiência democrática: o caso da PUC/SP*, São Paulo, Cortez Editores, 1981.
- CASTELO, J. A. M., *O papel de professor das disciplinas comuns do Primeiro Ciclo de Ciências Humanas e Educação da PUCSP, na concepção dos alunos*, S. Paulo, PUCSP, 1975 (tese de mestrado).
- CUNHA, L. A., *Educação e desenvolvimento social no Brasil*, Rio de Janeiro, F. Alves, 1975.
- FÁVERO, M. L., *A universidade brasileira em busca de sua identidade*, Petrópolis, Vozes, 1977.
- FAZENDA, I. C. A., *Integração e interdisciplinaridade: uma análise da legislação do ensino brasileiro de 1961 a 1977*, São Paulo, Loyola, 1979.
- FERNANDES, F., *Universidade Brasileira: reforma ou revolução?*, São Paulo, Alfa-Ômega, 1975.
- FLEURI, R. M., *Consciência crítica e universidade — explicitação das exigências pedagógicas para a formação da consciência crítica na universidade, através da análise da proposta do Primeiro Ciclo de Ciências Humanas, de Ciências Jurídicas e Econômicas e de Educação da PUC de São Paulo*, S. Paulo, PUCSP, 1978 (tese de mestrado).
- FREITAG, B., *Escola, Estado e sociedade*, São Paulo, Cortez e Moraes, 1979.
- MASETTO, M. T., *A relação professor-aluno na proposta do Primeiro Ciclo da PUCSP para as áreas de Ciências Humanas e Educação*, S. Paulo, PUCSP, 1975 (tese de mestrado).
- POERNER, A. J., *O poder jovem*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979, 2.^a ed.

RAMOS, M. S., *Estudo da opinião do aluno sobre o Curso Básico da PUCSP para as áreas de Ciências Humanas e Educação*, São Paulo, PUCSP, 1977 (tese de mestrado).

REIS FILHO, C., "Reforma Universitária e Ciclo Básico: modelo viável". in Garcia, W. E. (org.), *Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento*, S. Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1976, pp. 195-224.

RIBEIRO, D., *A universidade necessária*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

SAVIANI, D., "Análise crítica da organização escolar brasileira, através das leis 5540/68 e 5692/71", in GARCIA, W. E. (org.), *Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento*, S. Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1976, pp. 174-194.

SONSOGNO, M. C., *Uma análise das dificuldades do trabalho docente no Primeiro Ciclo de Ciências Humanas, Jurídicas, Econômicas, Administrativas e da Educação*, São Paulo, PUCSP, 1979 (tese de mestrado).

2. Documentos consultados (ordem cronológica)

1966 Decreto-lei n.º 53, de 18 de novembro de 1966.

1967 Decreto-lei n.º 252, de 28 de novembro de 1967.

CELAM, *Los Cristianos en la universidad*, Bogotá (Colombia), DEC e DPU, 1967.

1968 Lei n.º 5539/68.

Lei n.º 5540/68.

1969 Decreto-lei n.º 464, de fevereiro de 1969.

Decreto-lei n.º 465, de fevereiro de 1969.

1970 *Estatutos da PUCSP*. Aprovado pelo Conselho Universitário, em 19-5-70 e pelo Conselho Federal da Educação em 6-5-71. Diário Oficial da União de 16-3-1971.

REIS FILHO, C., MARTINS, J., e NAGAMINI, J. M., *Projeto do Ciclo Básico da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo*, setembro de 1970 (circulação interna) *.

1971 *Documento base para os Ciclos Básicos (Primeiros Ciclos) de Ciências Humanas e Educação, Ciências Biológicas e Médicas e Ciências Matemáticas e Físicas*. Apresentado pela Portaria n.º 9/71 da Reitoria da PUCSP, fevereiro de 1971.

Portaria da Reitoria da PUCSP, n.º 29/71, de 15-9-71.

Avaliação do Ciclo Básico de Ciências Humanas e Educação, Elaborada pelos alunos. PUCSP, 1971 (circulação interna).

* Obs. Por "circulação interna", entenda-se os documentos ou textos acessíveis aos interessados (alunos, professores ou coordenadores) reproduzidos em número limitado de cópias.

- 1972 *Objetivos do Curso Básico*. Elaborados pela Comissão Diretora do Ciclo Básico. PUCSP, fevereiro de 1972 (manuscrito).
- SAVIANI, D. e REIS FILHO, C., "Subsídios para a fundamentação da estrutura curricular da PUCSP", in SAVIANI, D., *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, S. Paulo, Cortez Edires, 1980.
- Portaria da Reitoria da PUCSP*, n.º 24/72, de 19-4-72.
- Apresentação dos resultados da avaliação da 8.ª semana, 1.º semestre de 1972*. Elaborada pelos professores. PUCSP, 1972 (circulação interna).
- 1973 *Plano do Ciclo Básico de Ciências Humanas e Educação*. Elaborado pela Comissão Diretora. PUCSP, 1973 (manuscrito).
- Primeiro Ciclo de Ciências Humanas e Educação — Plano Acadêmico*. Organizado pela Comissão Diretora. PUCSP, 1973 (circulação interna).
- Projeto de implantação de um processo interdisciplinar na PUCSP*. Elaborado pelo Centro de Estudos Especiais. PUCSP, 15-8-1973 (circulação interna).
- Síntese das proposições feitas pelos professores do Primeiro Ciclo*. PUCSP, 12-11-73 (manuscrito).
- 1974 *Plano Acadêmico do Primeiro Ciclo de Ciências Humanas e Educação*. Organizado pela Comissão Diretora. PUCSP, 1974 (circulação interna).
- Fundamentos filosóficos do projeto do Primeiro Ciclo de Ciências Humanas e Educação*. Organizado pela Comissão Diretora. PUCSP, 1974 (manuscrito).
- Conjunto das disciplinas comuns*. Organizado pela Comissão Diretora. PUCSP, 1974 (manuscrito).
- INSTITUTO GALLUP DE OPINIÃO PÚBLICA, *Características dos alunos da PUCSP*, S. Paulo, 1974.
- 1975 *Plano Acadêmico — Primeiro Ciclo de Ciências Humanas e Educação*. Organizado pela Comissão Diretora. PUCSP, 1975 (circulação interna).
- Avaliação do Ciclo Básico*. Feita pelos alunos. PUCSP, junho de 1975 (manuscrito).
- Ficha de avaliação conjunta — Disciplinas Comuns do Ciclo Básico de Ciências Humanas e Educação*. Elaborada pelos professores. PUCSP, 1975 (circulação interna).
- 1976 *Boletim informativo do Primeiro Ciclo de Ciências Humanas e Educação — Apresentação do Ciclo Básico*. Organizado pela Comissão Diretora. PUCSP, março de 1976 (circulação interna).
- Relato da reunião da Comissão Coordenadora do Ciclo Básico*, PUCSP, 29-6-76 (manuscrito).
- Relato da reunião da Comissão Coordenadora do Ciclo Básico*, PUCSP, 15-8-76 (manuscrito).

- Avaliação do Ciclo Básico*. Feita pelos alunos. PUCSP, 1976 (manuscrito).
- 1977 *Boletim informativo do Primeiro Ciclo de Ciências Humanas, de Ciências Jurídicas e Econômicas e de Educação — Apresentação do Ciclo Básico*. Organizado pela Comissão Diretora. PUCSP, março de 1977 (circulação interna).
- Estudo sobre a função do monitor*. Elaborado por professores. PUCSP, 2.º semestre de 1977 (manuscrito).
- Portaria da Reitoria da PUCSP*, n.º 63/77.
- VALLE, J. E., "A secularização das atitudes dos universitários em face do matrimônio e da família", in *Atas do Seminário da CNBB, ABESC e CERES, Secularização no meio universitário*, Rio de Janeiro, 1977, pp. 65-82.
- 1978 *Plano Acadêmico — Primeiro Ciclo de Ciências Humanas, de Ciências Econômicas e Jurídicas e de Educação — 1978*. Elaborado pela Comissão Diretora. PUCSP, 1978 (circulação interna).
- Boletim informativo do Primeiro Ciclo de Ciências Humanas, de Ciências Jurídicas e Econômicas e de Educação*. Organizado pela Comissão Diretora. PUCSP, março de 1978 (circulação interna).
- Processo de Avaliação do Ciclo Básico — Introdução da auto-avaliação* (incluindo: "Operacionalização dos objetivos do Básico", "Cronograma do processo de avaliação", "Ficha de avaliação — para os professores", e "Ficha de auto-avaliação — para os alunos"). Elaborado por uma comissão de professores das disciplinas comuns do Primeiro Ciclo de Ciências Humanas, de Ciências Jurídicas e Econômicas e Educação. PUCSP, fevereiro de 1978 (circulação interna).
- 1979 *Plano Acadêmico — Primeiro Ciclo de Ciências Humanas, de Ciências Econômicas e Jurídicas e de Educação — 1979*. Elaborado pela Comissão Diretora. PUCSP, 1979 (circulação interna).
- Boletim Informativo — Primeiro Ciclo de Ciências Humanas, de Ciências Econômicas e Jurídicas e de Educação — 1979*. Elaborado pela Comissão Diretora. PUCSP, 1979 (circulação interna).
- Resultados da pesquisa da opinião dos alunos e professores* (por amostragem). Elaborada por uma comissão de professores. PUCSP, 1979 (manuscrito).
- Revisão do Ciclo Básico*. Feita pelos professores. PUCSP, 2.º semestre de 1979 (manuscrito — relatórios de reuniões e debates).
- 1980 *Plano Acadêmico — Primeiro Ciclo de Ciências Humanas, de Ciências Econômicas e Jurídicas e de Educação — 1980*. Elaborado pela Comissão Diretora. PUCSP, 1980 (circulação interna).
- Boletim informativo — Primeiro Ciclo de Ciências Humanas, de Ciências Econômicas e Jurídicas e de Educação — 1980*. Organizado pela Comissão Diretora. PUCSP, 1980 (circulação interna).

Revisão do Ciclo Básico. Desenvolvida pelos professores em equipes interdisciplinares. PUCSP, 1.º semestre de 1980 (manuscritos — relatórios de reuniões e debates).

Projeto educacional para o Ciclo Básico da PUCSP. Elaborado pelos professores do Ciclo Básico, agosto de 1980 (circulação interna).

1981 *Plano Acadêmico — Primeiro Ciclo de Ciências Humanas, de Ciências Econômicas e Jurídicas e de Educação — 1981.* Organizado pela Comissão Diretora. PUCSP, 1981 (circulação interna).

Boletim informativo — Primeiro Ciclo de Ciências Humanas, de Ciências Econômicas e Jurídicas e de Educação — 1981. Organizado pela Comissão Diretora. PUCSP, 1981 (circulação interna).

ÍNDICE

DEDICATÓRIA	5
INTRODUÇÃO	7
A REFORMA UNIVERSITÁRIA E O CICLO BÁSICO	9
O CICLO BÁSICO DA PUCSP — SEUS PRINCÍPIOS E SUA IMPLANTAÇÃO	13
CRESCIMENTO E COMPLEXIFICAÇÃO DO CICLO BÁSICO	19
EVOLUÇÃO DO CICLO BÁSICO	23
AVANÇOS E IMPASSES	31
QUAL O FUTURO DO CICLO BÁSICO?	35
BIBLIOGRAFIA	41

Projetado após a lei da Reforma Universitária, e implantado em 1971, o Ciclo Básico da PUCSP se propôs promover a formação humana e crítica dos universitários, mediante um processo pedagógico baseado na relação professor-aluno e sustentado por um amplo trabalho interdisciplinar. Uma proposta ousada, que abriu perspectivas novas no contexto repressivo da universidade brasileira dos primeiros anos da década de 70.

Mas, no decorrer de onze anos, se tornou, dentro da PUCSP, uma estrutura enorme e complexa. Nesta se verificaram avanços e impasses educacionais, cuja continuidade e solução se representam, agora, um desafio à capacidade criadora de seus alunos e professores.

A experiência do Ciclo Básico da PUCSP precisa, portanto, ser melhor conhecida pelos alunos e educadores ligados direta ou indiretamente a ela. Mas, com certeza, por sua riqueza e complexidade, a proposta deste setor da PUCSP pode ser também altamente estimulante para todos os interessados em educação universitária.

Este estudo — elaborado com a intenção de compreender as raízes dos problemas enfrentados na prática dos professores e alunos do Ciclo Básico da PUCSP e com o desejo de encaminhar-lhe propostas de solução — vem agora a público, como uma singela contribuição para o debate em torno do Ciclo Básico e da estrutura universitária brasileira.

Na primeira parte, retoma rapidamente o processo de Reforma Universitária dos anos 60, a partir do qual surgiu o projeto do Primeiro Ciclo da PUCSP. Em seguida, descreve o processo de implantação deste projeto, à luz das preocupações que lhe deram sentido. Na terceira parte, apresenta alguns dados sobre o crescimento e complexificação que este Ciclo Básico teve na década de 70. Depois, faz uma sumária revisão de sua evolução, em termos de objetivos, metodologia e estrutura interdisciplinar. Na quinta parte, avalia seus avanços e impasses. Finalmente, conclui com a proposta (bastante polêmica) de uma perspectiva de evolução da Universidade brasileira e do Ciclo Básico.

O AUTOR nasceu em Assis (SP), 1950. Licenciou-se em filosofia pela Faculdade N. S. Medianeira. Estudou Ciências Sociais e Religiosas na Itália. Defendeu tese de mestrado em Filosofia da Educação na PUCSP, com uma dissertação justamente sobre o Ciclo Básico da PUCSP. É professor universitário desde 1972 e trabalha na PUCSP desde 1977, como professor da disciplina de "Problemas Filosóficos e Teológicos do Homem Contemporâneo". Desenvolveu este texto a partir de sua experiência e baseado em pesquisa dos documentos do Primeiro Ciclo da PUCSP.