

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

FERNANDA HELMAN NOVAK

***A construção de valores no ensino superior:***  
***Um estudo sobre a formação ética de estudantes universitários***

São Paulo

2008

FERNANDA HELMAN NOVAK

***A construção de valores no ensino superior:***  
***Um estudo sobre a formação ética de estudantes universitários***

*Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.*

*Área de Concentração: Psicologia e Educação*  
*Orientadora: Profa. **Dra. Valéria Amorim Arantes***

São Paulo

2008

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

377.2  
N935c

Novak, Fernanda Helman

A construção de valores no ensino superior : um estudo sobre a formação ética de estudantes universitários / Fernanda Helman Novak ; orientação Valéria Amorim Arantes de Araújo. São Paulo : s.n., 2008.

168 p. : il.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Psicologia e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Valores - Construção 2. Educação moral 3. Ensino superior 4. Ética - Educação 5. Resolução de problemas - Educação I. Araújo, Valéria Amorim Arantes de, orient.

Fernanda Helman Novak

A construção de valores no ensino superior: Um estudo sobre a formação ética de estudantes universitários.

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Psicologia e Educação

Aprovado em: \_\_\_\_\_

Banca Examinadora

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

*Aos meus pais e à minha irmã, com amor*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora **Profª Drª Valéria Amorim Arantes de Araújo** pela sabedoria, paciência e compreensão despendidas no decorrer desses mais de três anos de estudos, aprendizagens e discussões. Orientações essas que me ajudaram não apenas no meu desenvolvimento acadêmico – profissional, mas também na minha vida pessoal.

Ao Prof. Dr. Ulisses Ferreira de Araújo pela atenção e apoio durante o processo de definição dessa pesquisa e elaboração dos instrumentos de coleta de dados.

À todos os professores, professoras, alunos e alunas da USP – Leste que permitiram que essa pesquisa se concretizasse, disponibilizando seu precioso tempo e abrindo as portas das salas de aula! Muito obrigada!

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – pela concessão da bolsa de mestrado.

Aos meus familiares que sempre acreditaram no meu potencial. Obrigada pelo apoio incondicional, pelo amor e carinho, especialmente naqueles momentos mais difíceis. Sem dúvida, sem vocês nada disso seria possível!

## RESUMO

NOVAK, Fernanda Helman. **A construção de valores no ensino superior: um estudo sobre a formação ética de estudantes universitários**. São Paulo, Feusp, 2008. (Dissertação de Mestrado)

Partindo do pressuposto de que a educação formal deve se preocupar com a formação ética dos estudantes na mesma medida em que historicamente vem se preocupando com a instrução, este trabalho tem como objetivo estudar como mudanças na tradicional estrutura curricular podem favorecer a construção de valores desejáveis em nossa sociedade. Observando a Universidade de São Paulo – campus Leste como uma instituição que apresenta uma proposta acadêmica inovadora, voltada para a formação ética e científica dos estudantes, decidiu-se por focar essa pesquisa nessa nova experiência, observando, durante o ano de 2005 (ano de inauguração desse campus), as atividades de três turmas diferentes (com 12 estudantes cada) da disciplina Resolução de Problemas – principal eixo da estrutura curricular do Ciclo Básico (primeiro ano de todos os cursos ali oferecidos) da USP – Leste. As observações realizadas – para coleta dos dados - foram todas participativas, sendo a primeira delas participação moderada, a segunda participação ativa, e a terceira participação completa ou auto-observação. Para o registro dessas observações foram utilizadas duas técnicas: notas condensadas (nas três observações) e filmagens (apenas na segunda observação). Foram selecionados seis registros (dois da primeira observação, três da segunda e um da terceira) para a análise qualitativa dos dados. As principais referências utilizadas nessa pesquisa, tanto na análise dos dados quanto no quadro teórico, foram: Josep Maria Puig – conceituação de construção da personalidade moral e educação - e Ulisses Ferreira de Araújo – discussão sobre formação ética na educação formal e construção de valores. A partir dos resultados encontrados concluiu-se que a proposta acadêmica da Universidade de São Paulo – Leste, tal como está estruturada, favorece a construção de personalidades morais, uma vez que propicia o protagonismo dos estudantes, a experiência, a discussão e o enfrentamento de conflitos de natureza sociomoral e a clarificação de valores como o respeito, o diálogo, a solidariedade, a igualdade e a participação. Concluiu-se também que para a implantação de propostas como esta – voltada para a formação ética - é necessária uma mudança na cultura docente e discente, no que diz respeito às práticas e objetivos da educação.

Palavras – Chave: personalidade moral, ética, construção de valores, resolução de problemas, ensino superior.

## ABSTRACT

NOVAK, Fernanda Helman. **The construction of values in higher education: a study on the ethical formation of university students.** São Paulo, Feusp, 2008. (Master Essay)

Considering that formal education should involve the ethical formation of students as much as it has historically involved teaching, this essay is aimed at studying the way changes in the traditional curricular structure may favour the construction of desirable values in our society. By approaching the University of São Paulo - Eastern Campus as an institution with a brand-new academic proposal turned to the ethical and scientific education of its students, the decision was to focus this research in this new experiment: during the year 2005 (the year this campus was opened) the activities of three different classes (each with 12 students) of the same subject ("Problem Solving") were analyzed. This subject is the main axis of the curricular structure of the Basic Cycle (first year of all courses) at USP-Eastern campus. The observation process - to collect data - always included participation: the first with moderate participation, the second with active participation and the third with complete participation or self-observation. Two techniques have been used to register these observations: condensed notes (in the three observations) and filming (only in the second observation). Six records have been selected (two from the first observation, three from the second and one from the third) for the quantitative analysis of the data. The main referrals employed in this research, both in the analysis of data and in the theoretical approach, were: Josep Maria Puig - concepts of the construction of the moral personality and education - and Ulisses Ferreira de Araújo - discussion about ethical formation in formal education and construction of values. The results led to conclude that the academic proposal of the University of São Paulo - Eastern Campus, as it has been structured, favours the construction of moral personalities, as it enables an active participation of the students, experiments, the discussion and the facing of social/moral conflicts and the clarification of values such as respect, dialogue, solidarity, equality and participation. Another conclusion has been achieved: as far as education's practices and objectives are concerned, a change in the culture of students and teachers is necessary in order to put proposals like this (turned to ethical formation) into practice.

Key-words: moral personality, ethics, construction of values, problem solving, higher education.



## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	vii
<b>ABSTRACT</b> .....	viii
<b>LISTA DE ILUSTRAÇÕES</b> .....	xi
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>1. CIDADANIA, CONSTRUÇÃO DE VALORES E EDUCAÇÃO</b> .....	4
1.1. A Construção de Personalidades Morais no Cotidiano Escolar .....	14
1.2. Docência e educação em valores .....	24
1.3. Estrutura curricular e educação em valores .....	33
1.4. Avaliação e educação em valores .....	42
<b>2. CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR</b> .....	46
2.1. Inovações no ensino superior: o <i>problem based learning</i> (PBL) .....	62
<b>3. A UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO</b> .....	73
3.1. A USP – Leste e o Ciclo Básico .....	77
3.1.1. A disciplina Resolução de Problemas .....	82
<b>4. A PESQUISA</b> .....	88
4.1. Objetivos e hipótese .....	88
4.2. Metodologia .....	90
4.3. Instrumentos e procedimentos de coleta de dados .....	91
4.4. Amostra .....	94
<b>5. APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS</b> .....	95
5.1. As observações .....	95
5.1.1. Observação 1 - Grupo A: O trabalho em grupo .....	103

5.1.2. Observação 2 - Grupo A: A prática docente em Resolução de Problemas .....	107
5.1.3. Observação 3 - Grupo B: Cidadania e igualdade.....	118
5.1.4. Observação 4 - Grupo B: Os direitos das mulheres .....	129
5.1.5. Observação 5 - Grupo B: Mudanças de perspectiva .....	134
5.1.6. Observação 6 - Grupo C: Participação, experiência e avaliação em Resolução de Problemas: um breve relato.....	142
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>152</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>158</b>

**LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

<b>Quadro 1</b> - Distribuição de créditos do Ciclo Básico na semana .....	82
<b>Figura 1</b> - Distribuição de estudantes para a disciplina Resolução de Problemas .....	83
<b>Figura 2</b> - Organização de problemas da disciplina Resolução de Problemas .....	84
<b>Quadro 2</b> - Distribuição de estudantes e cursos Turma A.....	99
<b>Figura 3</b> - Organização de problemas da Turma A .....	102
<b>Quadro 3</b> - Distribuição de estudantes e cursos Turma B.....	114
<b>Figura 4</b> - Organização de problemas Turma B.....	117
<b>Quadro 4</b> – Distribuição de estudantes e cursos Turma C .....	139
<b>Figura 5</b> - Organização de problemas Turma C.....	141

## INTRODUÇÃO

No decorrer de todo o nosso percurso acadêmico, sempre acreditamos que a Educação deve necessariamente privilegiar, na mesma medida, a instrução e a formação ética de alunos e alunas. A nosso ver, a educação em valores está relegada a um segundo plano, e por mais que existam propostas para mudar essa realidade, poucas instituições, poucos docentes parecem estar dispostos a fazê-lo.

Atribuímos essa resistência à mudança, entre outras coisas, à não garantia de uma melhora real, ao medo de lidar com o novo, com o desconhecido, ao medo de “falhar”. Além disso, muitas pessoas dizem não ver motivos para mudar a estrutura (currículo, práticas, relações, etc.) alegando que essa “sempre funcionou”.

O problema é que, a nosso ver, essa estrutura está ultrapassada, já não responde às necessidades contemporâneas - e logo, não funciona na sua totalidade e nem cumpre com todos os seus objetivos. Dizemos isso, pois, dentre as muitas falhas dessa estrutura, observamos que as instituições de ensino deixam de usar seu privilegiado espaço/ tempo para exercer uma de suas principais funções: a de contribuir para a construção de personalidades morais.

A proposta desse trabalho é estudar como uma nova configuração de espaços e práticas pedagógicas pode de fato contribuir para uma melhor formação ética de alunos e alunas. A escolha dessa temática surgiu, principalmente, pela necessidade de ver se (e como) aqueles conceitos teóricos, em que tanto acreditamos e que defendemos como necessários, funcionam na prática.

Por esse motivo, ao entrar em contato com a proposta pedagógica do Ciclo Básico da Universidade de São Paulo – *campus* leste (USP – Leste), os princípios ali propostos nos chamaram tanto a atenção.

Com o eixo principal em uma disciplina chamada Resolução de Problemas, os alunos e alunas são levados, logo no primeiro ano, a buscar soluções possíveis para problemas reais observados por eles mesmos na sociedade. Para isso, devem buscar aqueles conhecimentos necessários para suas pesquisas, saber trabalhar em grupo e coletivamente. Além disso, cabe

destacar que para a escolha dos problemas, os alunos devem se pautar por temas gerais que são apresentados logo no primeiro dia de aula. Esses temas devem estar “relacionados a temáticas como: o fortalecimento da cidadania, resolução de problemas sociais e articulação entre os conhecimentos científicos e os problemas do cotidiano” (KRASILCHIK, ARANTES e ARAÚJO, p.14, 2005 b).

Para estudar se (e como) essa proposta contribui para a formação ética de alunos e alunas, trabalhamos com observações dos encontros (práticas e relações) de três grupos<sup>1</sup> da disciplina Resolução de Problemas. Essa opção metodológica pareceu-nos importante a fim de observar os problemas sociomorais despertados pela disciplina - e vividos pelos estudantes e professores tutores – que podem favorecer a construção de valores morais.

Antes, no entanto, é necessário discriminar as bases teóricas que utilizamos para poder realizar essa pesquisa. Assim, no primeiro capítulo do trabalho, discutimos o que entendemos por cidadania, valores e a relação desses com a educação. Discorreremos ali sobre alguns dos elementos que acreditamos que uma proposta educativa comprometida com a construção em valores morais deve considerar; quais valores são esses, a prática docente, o currículo e a avaliação. Também está ali presente a idéia de construção de personalidades morais, do autor Josep Maria Puig, importante referência para o entendimento da concepção epistemológica por nós adotada.

No segundo capítulo trouxemos uma breve introdução sobre a Universidade, o contexto do ensino superior no Brasil - discutindo brevemente as diferenças entre instituições públicas e privadas, ensino, pesquisa e extensão. Também apresentamos nesse capítulo o *Problem Based Learning* (PBL) como uma importante inovação desse nível de ensino, e fonte de inspiração para a proposta da USP - Leste.

A Universidade de São Paulo como instituição escolhida para nossa pesquisa está presente no terceiro capítulo. Nele descrevemos a proposta do Ciclo Básico da USP – Leste e os princípios da disciplina Resolução de Problemas.

---

<sup>1</sup> Como explicaremos melhor adiante, cada grupo é composto por 12 estudantes e 1 professor (a) tutor (a). A disciplina é semestral e está presente nos dois semestres do Ciclo Básico, como Resolução de Problemas I e Resolução de Problemas II.

Já no quarto capítulo apresentamos os pontos relativos à pesquisa, ou seja, nossos objetivos e hipóteses, a metodologia, os instrumentos e procedimentos de coleta dos dados e a amostra.

A apresentação dos dados e a análise dos resultados obtidos nas observações realizadas estão no quinto capítulo desta dissertação.

Por fim, no sexto e último capítulo, fazemos algumas considerações e possíveis conclusões, articulando os elementos discutidos no quadro teórico com a proposta da USP – Leste e os resultados obtidos em nossa pesquisa.

## 1. CIDADANIA, CONSTRUÇÃO DE VALORES E EDUCAÇÃO

A construção de valores na educação formal e sua importância na formação de cidadãos e cidadãs é um tema que há muito tempo é discutido no meio acadêmico e pode ser considerado um dos grandes desafios da educação hoje. Uma vez que esse é o foco de nossa pesquisa, neste primeiro capítulo trataremos as bases teóricas que norteiam nossas idéias e concepções em relação à cidadania, construção de valores e educação.

Pretendemos abordar aqui os *valores morais*; o que são e como são construídos pelos sujeitos. Para isso recorreremos às idéias do autor espanhol Josep Maria Puig, em especial aquelas relacionadas à *construção da personalidade moral*.

Em seguida, articularemos essas questões com a *educação*, defendendo um modelo educativo que contribua para a *formação ética* de indivíduos comprometidos com a sociedade em que vivemos, indicando que para isso algumas mudanças devem ser efetuadas. Abordaremos assim diferentes dimensões possíveis de serem observadas nas instituições de ensino para a construção de valores e a formação para a cidadania, tais como o currículo, a formação e a atuação docente e a avaliação.

No entanto, cabe ressaltar aqui que não estará entre os nossos objetivos realizar uma análise curricular no âmbito das políticas públicas, e sim pensar em mudanças que possam favorecer uma educação que contemple não apenas a instrução, mas também a formação ética de alunos e alunas.

Pretendemos também realizar uma análise do cenário da educação moral, tema polêmico no meio acadêmico, mas fundamental. Para isso recorreremos a diversos autores que apontam tanto para a importância como para possíveis ações nessa direção.

Apesar de, na maior parte do texto, nos remetermos à Educação de um modo geral, como esse estudo centraliza-se em uma experiência no Ensino Superior, buscaremos em alguns momentos levar a discussão às especificidades desse nível de ensino.

Para poder contextualizar e conceituar a discussão que aqui pretendemos apresentar, começaremos falando um pouco das origens e dos significados de *cidadania* e *direitos humanos*, trabalhando com autores da área de sociologia, de psicologia e de filosofia. Acreditamos que uma breve introdução (histórica e conceitual) prover-nos-á de elementos para discutir o que é educar para a cidadania na sociedade atual.

Dessa forma, se recorrermos à história, veremos que a origem clássica da cidadania encontra-se na experiência da democracia ateniense nos séculos V e IV a.C.

O modelo ateniense de cidadania era bem diferente do ideal que temos hoje, e apesar de ser inspiração para nossa atual idéia de cidadania, era baseado em outros valores que são atualmente rejeitados pela nossa sociedade.

Podemos justificar isso a partir de três diferenças significativas. Primeiro, porque era uma cidadania exclusiva e não inclusiva, ou seja, para ser cidadão ateniense era necessário ser adulto (as crianças estavam excluídas), filho de pai e mãe ateniense (estrangeiros e escravos estavam excluídos) e homem (as mulheres estavam excluídas).

Segundo, apenas os cidadãos atenienses eram “livres e iguais”, e não todos os seres humanos. E essa liberdade consistia na participação, não protegendo o cidadão das ingerências da Assembléia na sua vida privada.

Por último, a participação direta só era possível em comunidades reduzidas e não nos grandes impérios nem nos Estados nacionais.

O conceito de cidadania que temos hoje procede, sobretudo, da Revolução Inglesa (séc. XVII), Francesa e Americana (séc. XVIII) e do nascimento do capitalismo<sup>2</sup>.

O legado da Revolução Francesa (liberdade, igualdade e fraternidade) é fundamental para entender a idéia de cidadania democrática e de Direitos Humanos<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Diferente da democracia ateniense, na qual o poder supremo pertence ao *demos* (povo), a democracia que ressurge em 1776, na Declaração de Independência dos Estados Unidos, e em 1789 na Revolução Francesa, foi a fórmula encontrada pela burguesia para extinguir os antigos privilégios da nobreza e do clero, tornando o governo responsável pela classe burguesa. A preocupação na época, portanto, não é a defesa da maioria pobre face à minoria rica, mas a limitação geral dos poderes governamentais (COMPARATO, 2005).

<sup>3</sup> A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi proclamada em 1948. Os objetivos iniciais eram garantir que fosse permanentemente lembrado o valor da pessoa humana e estabelecer o mínimo necessário que todos os países e todas as pessoas devem respeitar.



Os direitos humanos são aqueles direitos fundamentais, naturais, universais (independem de legislação ou barreira geográfica, são comuns a todos os seres humanos sem distinção de etnia, nacionalidade, sexo, classe social, nível de instrução, religião, opinião política, orientação sexual, ou qualquer tipo de julgamento moral) que decorrem do reconhecimento da dignidade intrínseca de todo ser humano.

Esses direitos são considerados fundamentais, pois, sem eles, as pessoas não conseguem existir ou são incapazes de se desenvolver e de participar plenamente da vida.

Já os direitos da cidadania são estabelecidos pela ordem jurídica de um determinado Estado e, juntamente com os deveres, restringem-se apenas a seus membros.

Se recorrermos à idéia clássica que muitas pessoas têm sobre cidadania, veremos que ela se resume como “um conjunto de direitos e deveres”, sendo os direitos definidos como aquilo que a sociedade ou alguém pertencente a ela tem o dever de nos proporcionar/ oferecer e deveres como aquilo que nós - individual ou coletivamente- devemos proporcionar/ oferecer à sociedade – ou aos indivíduos que dela fazem parte.

É importante constatar, no entanto, que quando os direitos da cidadania (individuais, políticos e sociais, econômicos e culturais) são de fato reconhecidos e garantidos, falamos em “cidadania democrática”, que pressupõe a participação ativa dos cidadãos e cidadãs nos processos decisórios da esfera pública.

Cabe ressaltar que, ao falarmos em cidadania democrática, entendemos que, apesar de diferentes, os direitos dos cidadãos e cidadãs podem coincidir com os direitos humanos, que são mais amplos e abrangentes (tal como ocorre em nosso país).

Hoje, segundo Benevides (2004), podemos considerar que estamos na terceira fase histórica da concepção de cidadania, entendida como um conjunto de direitos e deveres (individuais, econômicos, políticos e culturais), e essencialmente como participação ativa na vida pública.

Essa transição histórica leva-nos a entender que a idéia de cidadania, assim como a de direitos, está em constante processo de mudanças, de construção. Daí a importância da distinção entre *cidadania passiva* e *cidadania ativa*, uma vez que a *cidadania passiva* é aquela outorgada pelo Estado e está relacionada com a idéia moral da tutela e do favor,

enquanto *cidadania ativa* institui o cidadão e a cidadã como portadores de direitos e deveres, participantes da esfera pública e criadores de novos direitos para abrir os espaços de participação (BENEVIDES, 2004).

Concordamos com a importância da participação para a cidadania, e acreditamos que a formação desses cidadãos e cidadãs ativos deve estar entre os objetivos da educação formal<sup>4</sup>. E a formação para cidadania, a nosso ver, está diretamente relacionada com a educação moral<sup>5</sup>, pois, para participar plenamente da esfera pública é necessário que os indivíduos sejam possuidores de valores morais defendidos em nossa sociedade.

No entanto podemos nos perguntar: O que entendemos por valores, como são construídos pelos sujeitos e quais são – como definir - esses valores que devem ser adotados em uma educação voltada para a formação de cidadãos e cidadãs?

Para responder a essas questões recorreremos às idéias de diversos autores – principalmente Araújo e Puig - que há muito tempo vêm proporcionando importantes reflexões – dentro da base epistemológica que adotamos e com a qual concordamos - sobre valores.

Respondendo inicialmente à primeira questão (o que são valores), e buscando explicitar aqui a concepção de valores que adotamos, recorreremos inicialmente a Araújo<sup>6</sup> (2002, 2003, 2007), que parte da premissa de que os valores de cada pessoa não são inatos nem transmitidos, mas sim construídos. O autor explica que os valores são construídos a partir de projeções de sentimentos positivos que cada indivíduo realiza sobre objetos, e/ou pessoas, e/ou relações, e/ ou sobre si mesmo. Resumindo, valores para o autor é aquilo de que gostamos, que valorizamos.

O autor (ARAÚJO, 2007) destaca ainda o fato dos sujeitos também projetarem sentimentos negativos sobre objetos, e/ou pessoas, e/ou relações, e/ ou sobre si mesmos. Nesse caso, os sujeitos construíram o que é definido como *contravalores*. Resumindo, o termo

---

<sup>4</sup> Abordaremos a questão dessa importância com mais propriedade na exposição do nosso quadro teórico.

<sup>5</sup> Cabe apontar que nesse trabalho ética e moral são empregados como sinônimos.

<sup>6</sup> Destacamos aqui que as idéias de Jean Piaget (1954 apud ARAÚJO, 2002, p.54) foram a base para a concepção de valores adotada por Araújo. Ao falar de valores, Piaget (1954 apud ARAÚJO 1999, p.56) se refere a “uma troca afetiva que o sujeito realiza com o exterior, com objetos ou pessoas. Inicialmente os valores surgem da projeção dos sentimentos sobre os objetos. Mais tarde com as trocas interpessoais e a intelectualização dos sentimentos, os valores são cognitivamente organizados a partir dos julgamentos de valor sobre os objetos, pessoas e relações”.

*contravalores* pode ser definido como aquilo de que não gostamos, que odiamos, de que temos raiva.

Dessa forma podemos entender que, dependendo da projeção de sentimentos de cada sujeito, um mesmo objeto, uma mesma pessoa, ou uma mesma relação pode ser considerada um valor ou um *contravalor*, e isso depende de muitos outros fatores que envolvem essa projeção (como por exemplo, o contexto)<sup>7</sup>.

Segundo Araújo (2002, 2007) durante toda a vida, os sujeitos, a partir dos julgamentos de valor que realizam – resultado das trocas interpessoais e da intelectualização dos sentimentos - vão construindo e organizando seus valores (e contravalores) em um sistema. Nesse sistema, dependendo da intensidade da carga afetiva positiva (ou negativa) vinculada a um determinado valor (ou contravalor), esse pode se posicionar de forma mais “central” (mais intensidade de carga afetiva) ou mais “periférica” (menos intensidade de carga afetiva) em nossa identidade. Essa concepção é importante, pois, segundo Araújo, essa organização cognitiva dos valores em escalas normativas, definem normas de ação, que conseqüentemente, forçam a consciência a agir de acordo com elas<sup>8</sup>. Para o autor: “A importância desse modelo teórico é compreendermos que cada um de nós, sujeitos psicológicos<sup>9</sup>, possui determinados valores centrais em sua identidade, que influenciam sua conduta” (ARAÚJO, 2002, p.54).

A partir dessa concepção de valor podemos definir agora o que são *valores morais*. Segundo Araújo (2002, 2003), todos os seres humanos inevitavelmente valoram, e esses

---

<sup>7</sup> Como exemplo, Araújo (2007, p.22) apresenta a relação de uma criança com um adulto que a ouve, lhe dá carinho, atenção e cuidado (geralmente chamada de mãe). Provavelmente, segundo o autor, a criança projetará sentimentos positivos em relação a essa pessoa, tornando-se assim um valor para ela. Já um adulto que a trate mal, de maneira ríspida, violenta, sem afeto, muito possivelmente será alvo de projeções negativas, não se tornando assim um valor para ela (e sim um contravalor).

<sup>8</sup> Cabe aqui apontar que, segundo Araújo (2007, p.25) essa imagem criada é apenas uma referência, pois a idéia de valores centrais e periféricos pode propiciar uma visão estática de valores, o que não é suficiente para explicar a realidade cotidiana “na qual não existem conteúdos nem valores interagindo isoladamente”.

<sup>9</sup> Araújo, em seus diversos trabalhos (1999, 2002, 2003b e outros) usa a definição de sujeito psicológico, que é formado pelas dimensões da consciência e do inconsciente, nas quais estão presentes as dimensões biológica, cognitiva, sociocultural e afetiva. Todas essas dimensões estão inter-relacionadas entre si de maneira sistêmica, sendo que sua separação só é possível para efeito de estudo. Todas essas dimensões, explica o autor, recebem influência direta do mundo externo com que interagimos, formado por conteúdos de natureza física, sociocultural e interpessoal.

valores construídos podem ou não<sup>10</sup> ser morais. O valor, para ser moral, depende da projeção afetiva positiva que o constitui estar ou não vinculada com conteúdos de natureza ética.

A partir dessa idéia chega-se à conclusão de que quando valores de natureza ética são construídos como centrais na identidade de uma determinada pessoa, pode-se considerar que existe uma maior probabilidade dessa pessoa apresentar pensamentos e comportamentos éticos (ARAÚJO, 2007, p.28).

Uma vez que entendemos que o exercício da cidadania (ou seja, a participação ativa) está ligado necessariamente a conteúdos de natureza ética, podemos concluir que para formar cidadãos e cidadãs é preciso que sejam dadas oportunidades para que os sujeitos realizem projeções afetivas positivas sobre ações/ contextos que envolvam valores éticos como a justiça, a igualdade, a solidariedade, etc. Logo, para formar para cidadania é preciso criar oportunidades para a construção de valores morais.

Para exemplificar de forma simplificada essa idéia, podemos imaginar uma escola, inserida em um bairro de extrema pobreza, que realiza projetos com seus alunos e alunas para o desenvolvimento do local e arrecadação de recursos para promover melhorias nessa comunidade; ela estará propiciando oportunidades para que seus estudantes tenham como alvo de projeções afetivas positivas, por exemplo – e entre muitos outros alvos - a solidariedade, a igualdade e a participação.

Apesar de ilustrativo, o exemplo acima deve ser visto como uma forma bem simplificada da realidade. Cabe lembrar, tal como afirma Araújo (2007, p.27):

[...] a construção do nosso sistema de valores e da nossa identidade está calcada em princípios de incerteza e de indeterminação que fazem com que o posicionamento mais central ou periférico dos valores dependa dos vínculos destes com conteúdos específicos.

O autor afirma ainda que “[...] tais características fazem com que o nosso sistema de valores e a nossa identidade não sejam rígidos, pois podem variar constantemente em função dos contextos e das experiências” (2007, p.27).

---

<sup>10</sup> Araújo (2007, p. 22) para exemplificar essa questão aponta que um traficante de drogas ou formas violentas de resolução de conflitos podem se tornar o alvo das projeções positivas de uma pessoa.

Essa idéia de valores e de construção de valores está de acordo com as defendidas pelo autor Josep Maria Puig (1995,1998a). Para o autor, a moralidade é uma tarefa de construção ou reconstrução pessoal e coletiva. Nesse sentido, o autor discorda de idéias que defendem a moral como algo heteronômico, como resultado de deduções lógicas realizadas a partir de posições teóricas, como uma descoberta mais ou menos casual ou como uma decisão completamente espontânea. Para o autor, a construção moral exige um trabalho de elaboração pessoal, social e cultural. Explica Puig (1998a, p.73):

[...] é uma tarefa de cunho social, que conta também com precedentes e elementos culturais de valor que contribuem, sem dúvida, para configurar seus resultados. Mas em todo caso é uma construção que depende de cada sujeito.

Puig (1998a) afirma que o processo de construção moral não pode basear-se exclusivamente em um conhecimento meramente informativo sobre as problemáticas sociais e situações controvertidas<sup>11</sup>, mas deve partir de dados concretos e fatos do cotidiano.

Para Puig a construção moral é, ao mesmo tempo, individual e influenciada pela relação com os demais. Para resolver um problema moral, pensar e decidir como se deseja viver, é preciso necessariamente estar imerso em uma situação social, pois nada escapa de suas origens e de sua realidade sociocultural.

A partir desses conceitos, Puig escreve sobre a construção da personalidade moral como elemento central a ser estudado ao se pensar na formação ética de cidadãos e cidadãs.

Esse processo de construção da personalidade moral, explica o autor, perpassa pela formação da consciência moral autônoma de cada sujeito, que permite o enfrentamento autônomo com os conflitos de valor e as controvérsias não resolvidas presentes na vida das pessoas e grupos das sociedades abertas, plurais e democráticas.

A construção da personalidade moral, portanto, dependerá do tipo e da quantidade de problemas sociomoraes<sup>12</sup> que o sujeito é capaz de perceber nos meios de experiência em que ele se encontra ou nos meios que exercem alguma influência sobre ele.

---

<sup>11</sup> Questões relevantes, porém com um dissenso socialmente percebido.

Nesse sentido, adotando uma abordagem ecológica<sup>13</sup>, Puig defende a importância do meio na construção moral de cada sujeito. O meio de experiência moral<sup>14</sup>, como elemento ativo e com características sociais, culturais e históricas diferenciadas, é uma condição da autonomia do sujeito. O meio, ao mesmo tempo em que influencia, se deixa transformar pelo sujeito.

Resumindo, *meio* aqui é entendido como o âmbito onde são vividas as experiências que permitem a cada sujeito a definição das experiências sociomorais. É também entendido como um espaço constituído por uma cultura moral, que se expressa em elementos como os valores, normas, formas estabelecidas de inter-relação, etc. É onde cada indivíduo constrói sua personalidade moral.

Em diferentes momentos de suas vidas, os sujeitos pertencem a vários meios, dos quais recebem influência e nos quais participam de um modo direto. Além disso, as experiências morais dependerão das possibilidades que o meio oferece e da leitura que delas faça cada sujeito.

Assim, a construção da personalidade moral depende dos tipos de problemas sociomorais apresentados pelos meios de experiência. Logo, só se atinge a formação moral encarando os conflitos que a realidade apresenta; ou seja, enfrentando situações sociomorais problemáticas.

Esse processo de formação, quando o indivíduo reconhece um problema moral, dá-se em duas faces: tratar o conflito moral com o intuito de resolvê-lo e transformar alguns elementos de sua personalidade moral. Explica Puig (1998a, p.170):

Esse duplo processo se dá com a percepção de alguma dificuldade (um conflito propriamente dito, uma insegurança, um problema). A partir desse momento, ocorre um processo de análise de tais problemas e uma reelaboração dos critérios, valores e atitudes do sujeito, que o habilitará para

---

<sup>12</sup> Problemas sociomorais são, em primeiro lugar, desafios que surgem em um determinado meio de experiência moral. Em segundo lugar, condição necessária no processo de construção da personalidade moral (sem conflito não há necessidade de reestruturação). Em terceiro lugar, podem ser de natureza previsível ou imprevisível (expressam-se na criatividade moral do sujeito).

<sup>13</sup> A abordagem ecológica significa que, para Puig (1998a) só é possível compreender o processo de construção da personalidade moral considerando o papel do contexto.

<sup>14</sup> É o meio no qual os sujeitos percebem/ experimentam os problemas sociomorais.

encarar os problemas de maneira adequada. Com este trabalho, além de enfrentar o problema moral, se produz a construção da personalidade moral.

Se por um lado a existência de conflitos de valor é uma peça fundamental no processo de construção da personalidade moral, por outro não garante nenhum processo formativo.

Puig diz isso, pois as experiências morais requerem o enfrentamento com a consciência moral de cada sujeito, e logo, a construção da personalidade moral depende de uma consciência instrumental que permita compreender os conflitos, analisá-los, avaliá-los, e finalmente, modificar a realidade. Ou seja, a entrada dos problemas morais dá-se por procedimentos (ou instrumentos) da consciência<sup>15</sup> que permitem o trabalho com eles.

Desta forma, Puig traz à discussão os *instrumentos morais*, que são meios que permitem tratar as experiências morais pelas quais os sujeitos passam, e permitem construir formas de vida e modos de ser. Entre os procedimentos morais, podemos citar: o autoconhecimento; o conhecimento dos outros; o juízo moral; a compreensão crítica; a disposição para a comunicação e o diálogo; capacidades emocionais e sensibilidade e a auto-regulação.

O *Autoconhecimento* visa facilitar o processo de conhecimento e construção de si mesmo, obter uma imagem considerada adequada de seu próprio modo de ser, sentir e valorar. O *Conhecimento dos outros*, por sua vez, é definido por Puig pela capacidade de experimentar em si mesmo os sentimentos dos outros, diferenciando-os dos próprios, e de conhecer as razões e valores dos outros, sem confundi-los com os próprios.

O *Juízo moral* é definido como “o procedimento da consciência humana que permite perceber, reconhecer e refletir sobre situações em que se apresenta um conflito de valores” (PUIG, 1998a, p.182). Já a *Compreensão crítica* é o instrumento que permite aos sujeitos captar a dependência da reflexão moral com respeito às particularidades das situações concretas contextuais. E as *Disposições para comunicação e diálogo*, tal como o próprio nome diz, é o instrumento que permite que os sujeitos enfrentem seus problemas de valor

---

<sup>15</sup> Os procedimentos (ou instrumentos) da consciência são definidos por Puig (1998a) como um conjunto de capacidades psicológicas (ou ferramentas) que permitem trabalhar sobre realidades controvertidas, e que, em teoria, permitem encarar eficazmente os problemas morais, mas cujo uso não podemos garantir que seja sempre correto.

mediante o diálogo, levando em consideração tanto os próprios interesses quanto os pontos de vista dos outros envolvidos no conflito.

As *Capacidades emocionais e de sensibilidade* permitem que os sujeitos se sintam afetados pelos conflitos morais, e assim impulsionam e motivam com grande eficácia a conduta dos sujeitos. Além disso, segundo Puig, são consideradas o “motor” dos outros instrumentos da consciência moral. E, por fim, a *Auto-regulação*, que é definida como (PUIG, 1998a, p.184):

[...] o conjunto de processos e mecanismos psicológicos que permitem ao sujeito dirigir autonomamente sua conduta. Isto é, dirigir sua conduta de acordo com a própria vontade racional e, portanto, controlando as variáveis internas ou externas que lhe dizem respeito. [...] Estamos, pois, diante de um instrumento da consciência moral que ajuda a pôr em prática a conduta e o caráter do sujeito a propósito de situações de conflito moral.

Cabe ressaltar ainda que os procedimentos morais não podem funcionar de forma isolada, nem mesmo é possível eleger um mais relevante. Esses procedimentos são conduzidos de acordo com o modo de ser de cada pessoa, conforme o modo como se cristalizaram na sua identidade moral de valores, motivações, normas sociais, critérios éticos, modelos e outros elementos morais. Além disso, é importante destacar que esses procedimentos são resultado de processos naturais de desenvolvimento e de processos socioculturais de formação.

Para Puig, o uso dos procedimentos morais é inseparável dos reguladores sociais e culturais. Além disso, a reflexão pessoal (tomada de consciência) pode otimizar o funcionamento dos procedimentos da consciência moral<sup>16</sup>.

Os guias de valor também são recursos essenciais e imprescindíveis no processo de construção da personalidade moral. Os guias de valor são produtos culturais que medeiam a ação sociomoral:

---

<sup>16</sup> Tomar consciência dos procedimentos da consciência moral quer dizer: “1) conceitualizar ou conhecer processos cognitivos, comportamentais e emocionais que entram em cena durante o uso das capacidades morais; 2) regular ou dirigir voluntariamente e com intenção de aperfeiçoamento tais processos cognitivos, comportamentais e emocionais presentes no uso das capacidades morais; e 3) valorar e dar sentido moral tanto à posse dos procedimentos quanto à atividade de controle e conceituação de tais procedimentos que nos tornam mais donos de nós mesmos”. (PUIG, 1998a, p.193-194).



[...] a fim de conseguir a máxima eficiência na resolução das controvérsias de valor que apresenta a experiência [...]. São realidades informativo-significativas que modelam as formas de vida e convivência dos indivíduos e sociedades. (PUIG, 1998a, p.195),

Os guias culturais de valor apontados por Puig são: as *idéias morais* (elementos simbólicos que nos permitem valorar a vida moral dos sujeitos e das comunidades. Exemplo: tradições), as *tecnologias do eu* (práticas que os indivíduos realizam sobre si mesmos, de realização valiosa, principalmente pelas transformações pessoais. Exemplo: escrever um diário) os *modelos* (qualquer construção simbólica com intuito de mostrar algum princípio ou comportamento ético. Exemplo: filmes), as *pautas normativas* (construções simbólicas de uma comunidade com o intuito de organizar a conduta. Exemplo: leis e acordos), e as *instituições sociais* (formas sociais que dirigem e garantem a atividade humana para que objetivos valiosos sejam alcançados. Exemplo: escola).

Segundo Puig, as escolas devem selecionar os guias culturais de valor para trabalhar com eles, apresentá-los comprometidamente quando assim for requerido, para garantir a construção autônoma da personalidade moral (não entendendo aqui que as escolas devem se restringir a eles para a construção de personalidades morais).

Partindo da concepção de construção de valores aqui apresentada, podemos agora nos perguntar se as instituições de ensino estão de fato comprometidas com a construção de personalidades morais e como elas podem estruturar-se no objetivo de focar essa formação ética tão desejável e requisitada hoje em nossa sociedade.

### **1.1. A Construção de Personalidades Morais no Cotidiano Escolar**

Segundo Puig (1998a), a educação deve ser entendida como processo de aquisição de informações que se converte em conhecimento, em valores, em habilidades e em modos de compreensão do mundo, e que permite a adaptação à complexidade do meio. Essa adaptação ao meio, explica o autor, ocorre de forma crítica, de maneira otimizante (processo que pode ir

se aperfeiçoando de modo progressivo e por etapas), e requer pensar autonomamente no modo de viver.

Para o autor, a educação moral, além de ser uma modalidade educativa, é uma formação para a vida de cada indivíduo, pretendendo dar direção e sentido a todo ser humano. É um processo de construção de si mesmo, de formação da própria identidade, a partir de reflexões e circunstâncias que cada indivíduo vive no seu cotidiano. Esse processo, como construção, depende das condições sociais e culturais, no âmbito em que esse processo educativo é desenvolvido. Mais do que decidir como viver no seio da comunidade, a educação moral envolve a construção de uma personalidade consciente e livre, capaz de decidir uma boa maneira de viver a própria vida em uma coletividade.

Concordando com Puig (1998 a) e levando em consideração suas idéias aqui pontuadas, acreditamos que quando pensamos em educação moral, não podemos levar em conta apenas a formação de sujeitos capazes de tomar decisões individuais e conduzir a própria vida de forma autônoma, mas também a relação desses sujeitos com a sociedade na qual ele está inserido, sua participação e comprometimento com os problemas coletivos.

Dessa forma, a nosso ver, quando falamos em educação moral, podemos observar o sujeito dentro de pelo menos (e sem reduzir-nos a elas) duas perspectivas distintas, porém intrinsecamente relacionadas: a individual (intrapessoal) e a social (interpessoal).

A educação moral em uma perspectiva individual é prover cada sujeito de condições para que conheça, crie e recrie seus valores e/ou denuncie a falta desses. É educar para que cada um seja autor de sua própria vida e que busque sua felicidade.

E, em uma perspectiva social, entendemos que objetivo da educação moral deve ser a formação de pessoas capazes de compreender e se relacionar com o outro, respeitar o pluralismo, fomentar a compreensão mútua e a paz, resolver seus conflitos através do diálogo. Uma formação que vá além do conhecimento, que leve o indivíduo à ação, à participação na esfera pública, comprometido com a sociedade em que está inserido.

Entender essas duas perspectivas, não significa, no entanto, que estamos falando de dois modelos educativos distintos, ou que podemos trabalhar cada perspectiva em diferentes momentos.

Não podemos desvincular a perspectiva individual da social, já que nenhum indivíduo pode, por exemplo, comprometer-se com a sociedade sem antes criar sua matriz de valores, ou mesmo recriar seus valores sem entender o outro.

A educação moral deve, portanto, considerar ambas as perspectivas, e para isso, antes de tudo, é necessário que as instituições de fato se comprometam com a construção de valores, com a formação ética, e dessa forma busquem agir afirmativamente na busca desse objetivo.

Não estamos aqui afirmando que a educação hoje, na grande parte das instituições formais de ensino, não se preocupe com a formação ética de seus educandos. Apenas que, a nosso ver - e concordando com autores como Araújo (2002, 2003a, 2003b), Gallo (1999), Martinez (1998), Puig (1995, 1998a, 1998b) - essa formação sempre esteve relegada a um segundo plano, e o que frequentemente observamos são conteúdos técnicos e científicos ocuparem quase por completo os conteúdos escolares.

Como um reflexo disso, observamos no cotidiano (não apenas nas relações interpessoais, mas em outras esferas como a mídia – jornais, revistas, programas de televisão, etc.) diversas práticas que denunciam a necessidade de uma educação voltada para a formação em valores. Entre elas podemos citar o fato de muitas pessoas apresentarem dificuldades para resolver problemas do cotidiano, problemas do trabalho, para se colocar no lugar do outro e para participar na vida pública.

Cabe ressaltar que não estamos aqui afirmando que as instituições de ensino são responsáveis por todas essas questões, que a formação ética depende exclusivamente da educação formal ou que uma educação voltada para a construção de personalidades morais é a solução para todos os problemas observados hoje em nossa sociedade. O que defendemos é que a educação formal é um importante espaço de construção de valores e a formação para a cidadania, e que a não observância desse fato e a não genuína preocupação com essa formação ética pode agravar muitos dos problemas que enfrentamos hoje – além de não comprometer indivíduos na solução deles.

Essas idéias estão de acordo com as defendidas por Martinez (1998 b, p.106), que argumenta que:

A educação moral e o trabalho pedagógico sobre procedimentos, atitudes e valores se apresenta como uma urgência pedagógica ante uma sociedade em que os grandes problemas da humanidade e os princípios que regulam as relações entre os homens, as mulheres e os povos, e as relações desses com seu entorno natural, requerem reorientações éticas e morais e não tanto soluções técnicas ou científicas.<sup>17</sup>

A educação moral como urgência pedagógica, a nosso ver, é um tema que deve ser trabalhado em todos os níveis de ensino hoje. No ensino superior essa idéia deve ser especialmente levada em conta, uma vez que muitas pessoas parecem entender esse nível de ensino como um espaço que deve estar simplesmente voltado para a formação de competências técnicas dos futuros profissionais – e essa é a realidade, na maioria das vezes, que de fato presenciamos.

Sobre isso Martinez (2006), em suas reflexões sobre formação para cidadania e ensino superior, argumenta que uma formação universitária de qualidade não deve reduzir-se a formação profissional, pois, no mundo do trabalho, são cada vez mais valorizados aqueles graduados que, além de competências específicas do seu âmbito de formação, desenvolveram outras competências específicas da cidadania.

Tal valorização de fato se dá, pois, na prática, no seu cotidiano, os futuros profissionais invariavelmente enfrentarão – pessoal e profissionalmente - conflitos morais que requisitarão o uso de valores éticos para solucioná-los. E a educação superior deve, além de instruí-los tecnicamente, prepará-los para esse enfrentamento.

Isso faz parte daquilo que, apoiando-nos nas idéias de Puig (1998 a), entendemos como um dos objetivos da educação moral: segundo o autor, a educação moral, como um processo construtivo, deve trabalhar aqueles recursos morais que possam ser úteis para resolver os conflitos de valor e ajudar a desenvolver capacidades morais que permitirão a cada sujeito enfrentar de forma crítica e criativa tais conflitos.

---

<sup>17</sup> Tradução nossa. No original: “La educación moral y el trabajo pedagógico sobre procedimientos, actitudes y valores se presenta como una urgencia pedagógica ante una sociedad en la que los grandes problemas de la humanidad y los principios que regulan las relaciones entre los hombres, las mujeres y los pueblos, y las relaciones de éstos con su entorno natural, requieren reorientaciones éticas y morales y no tanto soluciones técnicas o científicas.” (MARTINEZ, 1998 a, p.106)

Dessa forma, a nosso ver, as instituições de ensino superior que não se preocupam com a educação moral de seus alunos e alunas estão formando profissionais “incompletos”, inaptos para o enfrentamento e solução de problemas morais que fazem parte do rol de competências necessárias para o exercício da profissão por eles escolhida (e para suas próprias vidas).

Concordando com a necessidade da educação em valores, podemos perguntar-nos: Nessa perspectiva, como definir os valores que devem ser trabalhados nas instituições de ensino?

Para Cortina (1998), existem virtudes que devemos cultivar e responsabilidades que devemos cumprir. Entre elas está acolher um novo membro da comunidade e fortalecer os laços morais, entre eles, o laço cívico. Desta forma é preciso formar crianças que crescerão, mais tarde, comprometidas com os valores da cidadania. Os valores, explica a autora, são componentes inevitáveis do mundo humano.

Nas sociedades com democracia liberal, segundo a autora, podemos falar em um conjunto de valores considerados universais. Entre eles, estão os valores cívicos, que não são melhores que os outros, mas permitem a articulação com outros valores, de igual importância.

São valores cívicos, definidos por Cortina (2005), a liberdade, a igualdade, a solidariedade, o respeito ativo e a disposição para resolver conflitos pelo diálogo.

*A Liberdade:* Podemos falar em *liberdade como participação* (participação na esfera pública), *liberdade como independência* (surge da idéia de realizar determinadas ações sem que os outros tenham direito de interferir. Por exemplo, a liberdade de expressão) e a *liberdade como autonomia* (percepção de cada pessoa das ações que humanizam e desumanizam, e da importância de realizar ou evitar essas ações).

*A Igualdade:* Podemos falar em igualdade de todos os cidadãos e cidadãs perante a lei; em igualdade de oportunidades e igualdade de acesso a todos os serviços sociais (educação, saúde, moradia, etc.).

Todas essas idéias de igualdade se fundamentam em uma principal: todas as pessoas são iguais em dignidade.

Esse valor está fortemente presente em nossa sociedade verbalmente, porém ainda falta muito para que, na prática, todas as pessoas sejam tratadas de forma igual, para que desfrutem das mesmas oportunidades.

O *Respeito ativo*: o respeito ativo difere da tolerância na medida em que *tolerar* pode estar atrelado a uma idéia de indiferença, de “deixar fazer”, impotência, desinteresse, deixar que o outro faça o que quiser desde que não incomode (e quando incomoda, recorre-se às leis). Já o *respeito ativo*, para Cortina (2005) é considerado um valor mais positivo que a tolerância (sem desconsiderar a importância de ambos), uma vez que *respeitar* implica compreender o ponto de vista do outro e ajudar a levar seus projetos de vida adiante. Pressupõe, por mais que não estejamos de acordo - desde que eles reflitam um ponto de vista moral -, manter um interesse ativo em defender essa perspectiva.

A *Solidariedade*: É a versão secularizada da fraternidade (de origem religiosa), presente na Revolução Francesa. Segundo Cortina (2005) a solidariedade pode estar presente em pelo menos dois tipos de realidade pessoal e social; 1) com pessoas que apresentam o mesmo interesse em determinada coisa - por exemplo, a atitude de pessoas que navegam em um mesmo barco e precisam mantê-lo flutuando e 2) na atitude de uma pessoa que se interessa por outras pessoas, que se esforça nos assuntos dessas outras pessoas – por exemplo, ajudar membros de uma comunidade carente sem fazer parte dela.

Para a autora, enquanto o primeiro tipo de solidariedade pode não ser um valor moral, o segundo sempre o é, pois, para a solidariedade ser um valor moral, é necessário que seja universal, ou seja, que as pessoas ajam pensando não apenas em seu grupo, mas em todos os afetados pelas ações do grupo.

O *Diálogo*: A disposição para resolver problemas/ conflitos comuns através do diálogo deve ser a de uma busca cooperativa do verdadeiro e do justo, e não a da confrontação do paradigma ganhar ou perder. Precisamos encontrar formas de resolver problemas e conflitos de maneira colaborativa entre todos os envolvidos, reconhecendo singularidades, pontos de vista e não buscando um acordo total, mas encontrando pontos em comum e esclarecendo os desacordos.

Assim como a solidariedade, o diálogo, como um valor cívico, deve buscar uma solução que não atenda apenas aos interesses individuais ou de um grupo, mas os de todos os envolvidos nessa solução e afetados por ela.

A nosso ver, esses valores cívicos defendidos por Cortina (2005) são indiscutivelmente essenciais – e poderíamos dizer, talvez, que estão entre os principais - para a formação dos cidadãos e cidadãs. No entanto, acreditamos que não podemos nos limitar a eles. Isso porque vivemos em uma sociedade plural e existem muitos outros valores fundamentais que devem ser considerados para o exercício da cidadania, como por exemplo, a justiça, a paz, a honestidade, etc.

Nesse sentido poderíamos recorrer à Convenção Sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais da UNESCO (2005, preâmbulo) e defender que é preciso respeitar todas as culturas com suas expressões e valores respectivos, uma vez que:

[...] a diversidade cultural cria um mundo rico e variado que aumenta a gama de possibilidades e nutre as capacidades e os valores humanos, e constitui, por tanto, um dos principais motores do desenvolvimento sustentável das comunidades, dos povos e das nações<sup>18</sup>.

Isso posto, poderíamos alegar que, dado o respeito à diversidade, não caberia a nós eleger aqui aqueles valores que devem ser adotados pelas instituições de ensino. Caso assim o fizéssemos estaríamos caindo em um relativismo e aceitando que a educação deve estar aberta a todo e qualquer valor. E isso não está de acordo com aquilo em que acreditamos e que defendemos como essencial para a formação ética de alunos e alunas.

Poderíamos então adotar como referência a Declaração Universal dos Direitos Humanos e dizer que - como é considerada universal - os valores que dela fazem parte podem ser utilizados para delimitar os valores a serem trabalhados em todas as escolas. Se a idéia parece coerente com o que defendemos até esse momento, por outro lado corremos o risco de esquecer que a referida declaração é amplamente aceita na grande parte das culturas

---

<sup>18</sup> Tradução nossa. No original: “[...] la diversidad cultural crea un mundo rico y variado que acrecienta la gama de posibilidades y nutre las capacidades y los valores humanos, y constituye, por lo tanto, uno de los principales motores del desarrollo sostenible de las comunidades, los pueblos y las naciones”. (UNESCO, 2005)

ocidentais, mas não em todas as culturas do planeta. E, portanto, não nos caberia impor como verdade (universal) os valores que acreditamos devam ser adotados por todas as sociedades.

De fato, não entendemos mesmo que devemos definir aqui os valores que devem ser adotados por todos os povos e culturas (até porque, a nosso ver, não seria possível fazê-lo), mas sim aqueles que as instituições de ensino de nossa sociedade (mais especificamente, do nosso país) devem adotar.

Para tanto, acreditamos que devemos buscar uma conciliação entre o universalismo e o relativismo, adotando como referência tanto a Declaração Universal dos Direitos Humanos quanto a Convenção Sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais da UNESCO<sup>19</sup>. Essa posição pressupõe acreditar que em nossa sociedade ocidental, plural e democrática, é possível a sistematização de alguns valores a serem adotados na educação e construídos pelos cidadãos e cidadãs, tais como a igualdade, a solidariedade, a justiça, a liberdade, etc., porém sem esquecer do respeito à diversidade, ou seja, a pluralidade existente.

Essa idéia está de acordo com as defendidas por Puig (1998b), Araújo (2002) e outros, que definem que os valores a serem adotados pelas instituições de ensino devem ser aqueles *universalmente desejáveis*, ou seja, valores que valem para a maioria das culturas. Concordamos com os autores, em especial pelo exemplo adotado por eles como referência na determinação desses valores, que é justamente a Declaração Universal dos Direitos Humanos (aceita e defendida aqui no Brasil).

Se os valores cívicos são, normalmente, em sociedades democráticas, compatíveis com os Direitos Humanos, esses, por serem adotados pela maioria das culturas, são muito mais abrangentes e compatíveis com uma idéia de educação democrática, em sociedades plurais.

Dessa forma, os Direitos Humanos englobam, além daqueles valores cívicos citados por Cortina<sup>20</sup>, valores como a dignidade humana, a honra, a justiça, a vida, a felicidade, a

---

<sup>19</sup> Até porque, a própria Convenção Sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais da UNESCO (2005) aponta para a importância da diversidade cultural para a plena realização dos Direitos Humanos.

<sup>20</sup> Liberdade, igualdade, solidariedade, respeito ativo e a disponibilidade para resolver conflitos através do diálogo.



equidade, a participação coletiva na vida pública e política por parte de todos os membros da sociedade, entre muitos outros.

Cabe destacar, no entanto, que quando apontamos a Declaração Universal dos Direitos Humanos como referência para definição dos valores a serem trabalhados na educação formal, não estamos afirmando que para educar para a cidadania basta informar alunos e alunas sobre seus direitos e deveres, ou mesmo sobre os Direitos Humanos. De fato essa informação é importante, porém isoladamente corre o risco de se transformar em mais um conteúdo para a instrução de seus alunos e alunas, não favorecendo assim a formação ética de fato.

Por exemplo, não é suficiente que os estudantes saibam o que significa a “igualdade” e sua importância hoje na sociedade. É preciso que eles também sintam, que experienciem conflitos morais relacionados com a igualdade, para que assim a construam como um valor.

Além disso, concordamos com Araújo (2002, p.37), quando afirma que a garantia de direitos e deveres que permitem às pessoas a participação na sociedade não é suficiente para a garantia da cidadania. Para o autor é necessário que cada um:

[...] se desenvolva em alguns aspectos que lhe dêem as condições físicas, psíquicas, cognitivas, ideológicas e culturais necessárias para uma vida saudável, uma vida que o leve à busca virtuosa da felicidade, individual e coletiva.

O que defendemos aqui é a necessidade de formar pessoas que se disponham a implicar-se em projetos coletivos. Entendemos isso como um ponto fundamental, e um dos principais objetivos de uma educação comprometida em formar cidadãos e cidadãs. Isso porque formar personalidades morais dentro das dimensões individual e social pressupõe a articulação entre os projetos individuais e coletivos, e isso é a essência da cidadania. Segundo Machado (2002), os indivíduos precisam, no seu cotidiano, participar ativamente do tecido social, assumindo responsabilidades relativas ao interesse de toda a comunidade. Para o autor (MACHADO, 2002, p.47), educar para cidadania:

[...] significa prover os indivíduos de instrumentos para a plena realização desta participação motivada e competente, desta simbiose entre interesses pessoais e sociais, desta disposição para sentir em si as dores do mundo.

É preciso pensar em uma educação voltada para esse compromisso social de melhora da comunidade, de participação; formar cidadãos que experienciem e construam em suas personalidades morais valores que propiciem essa responsabilidade coletiva. Nas palavras de Machado, que sintam em si as dores do mundo.

Lembramos aqui que essa idéia de *experiência* já foi apontada por nós anteriormente, quando fizemos referência às idéias de Puig (1998a) sobre a necessidade de alunos e alunas vivenciarem situações sociomorais para a construção de suas personalidades morais. No entanto, podemos nos perguntar como fazer isso.

Para responder a essa questão, precisamos levar em consideração que existem muitas dimensões possíveis de serem analisadas quando falamos em educação, como por exemplo, comunidade, família, políticas educacionais, coordenação, docência, currículo e avaliação. Como não seria possível, para essa pesquisa, aprofundar-nos em todas as dimensões possíveis (ou mesmo traçar todas essas dimensões), escolhemos aquelas que estão mais focadas nos objetivos dessa investigação e auxiliarão de forma mais objetiva na posterior análise a ser realizada. As dimensões selecionadas foram: Docência, Currículo e Avaliação.

Iniciaremos pela docência, e para justificar essa escolha podemos recorrer novamente às idéias de Puig (1998 a), que afirma que a educação moral é uma tarefa complexa que os seres humanos realizam com o auxílio de seus companheiros e dos adultos para elaborar as estruturas de sua personalidade que lhes permitirão integrar-se de forma crítica ao seu meio sociocultural. Dessa forma, o autor defende que o papel do educador na construção de personalidades morais é ativo e fundamental.

Em virtude dessa importância atribuída ao papel do docente na construção de valores de alunos e alunas, um fator importante a ser discutido quando falamos de educação moral é justamente a ação e a formação de professores e professoras.

## 1.2. Docência e educação em valores

Apontamos aqui a ação e a formação docente como um dos principais elementos que devem ser observados em uma educação que busca a formação ética de alunos e alunas.

Sobre essa questão, concordamos com as idéias de Martinez, Bruxarrais e Esteban (2002) que afirmam que preocupar-se com a integração da dimensão ética na formação dos estudantes é uma necessidade social e uma exigência de adaptação do mundo universitário, em especial, dos professores. E isso não é apenas uma questão de modificação de planos de estudos ou da incorporação de uma nova disciplina no currículo. É, sobretudo, uma mudança de perspectiva do que hoje representa uma boa formação universitária e o compromisso da instituição de ensino superior que pretende formar bons profissionais e bons cidadãos e cidadãs.

Levando em conta a discussão sobre personalidade moral e a educação em valores pontuada aqui, podemos nos perguntar como deve agir um docente que detém entre suas preocupações a formação ética de seus alunos e alunas.

Puig (1998a), ao discutir a relação da construção da personalidade moral com a educação, lembra a importância de se trabalhar os valores a partir das vivências de cada indivíduo. Em outras palavras, os valores a serem construídos devem pertencer a contextos reais, a conflitos vividos pelos sujeitos em seu cotidiano.

É verdade, no entanto, que muitos dos conflitos vividos em nossa sociedade são controvertidos<sup>21</sup>, levando muitos docentes a terem dúvidas em relação à sua atitude – beligerante (defendendo sua opção, posição em relação ao conflito, influenciando alunos e alunas) ou neutra (procurando ao máximo não deixar transparecer sua posição, opção para não

---

<sup>21</sup> Valores sobre os quais, por um lado, existe um consenso a respeito de sua legitimidade e, por outro, um dissenso sobre sua universalidade. São valores que entram em conflito com questões socialmente controvertidas, ou seja, questões que no contexto social de que se trate, são relevantes e sobre as quais existe um dissenso publicamente percebido (TRILLA, 1992).

influenciar os alunos e alunas)<sup>22</sup> – dentro do ambiente escolar, sobre se devem ou não abordar essas temáticas em sala de aula, e, em caso afirmativo, como fazê-lo.

Outro autor espanhol, Jaume Trilla (1992), ao discutir a problemática, afirma que não existe educação neutra, uma vez que na sua própria essência supõe a transmissão de valores.

Segundo o autor, mesmo que um educador queira atuar neutralmente, ele não o conseguirá, pois manifesta de mil maneiras sua ideologia, seus valores, suas crenças, seus critérios perante as controvérsias que se estabelecem (e as que não se estabelecem também). Isso pela sua forma de atuar, de se relacionar, de se vestir, pelos seus gestos, suas exclusões, eleições, maneira de apresentar os problemas, e as ênfases inconscientes que lhe escapam... tudo o retrata e o delata.

No entanto se o docente aspirar à neutralidade, apesar de não conseguir atingir uma neutralidade absoluta, explica Trilla, poderá lançar mão de alguns recursos metodológicos na busca de seu objetivo. Entre esses recursos Trilla (1995, p.37) cita a autocrítica e o ato de se submeter à crítica alheia.

Essa reflexão sobre neutralidade ou beligerância se faz necessária uma vez que a explicitação pelos professores das próprias opções políticas, religiosas, morais e ideológicas tem gerado, de forma mais ou menos contínua, polêmicas e conflitos entre professores e conselhos escolares, professores e pais, professores e alunos, etc. Desta forma, Trilla aponta que para a questão sobre se devem os professores ser neutros ou não, a resposta é: depende. Não se deve ser sempre neutro, mas freqüentemente deve-se sê-lo.

Para o autor, se o docente, ou a instituição, deve assumir uma posição de neutralidade ou beligerância depende de muitas variáveis, e a mais importante, segundo ele, é a classe<sup>23</sup> de valores que estão traçados em cada situação. Ou seja, diante de um conflito que envolve um valor desejável e defendido em nossa sociedade - por exemplo: o preconceito racial - o

---

<sup>22</sup> Beligerância pode ser definida quando, perante um conjunto de opções existentes a respeito de um determinado objeto (ou um determinado conflito), uma idéia (ou mais) é apoiada por cima das outras. Já a neutralidade, perante um conjunto de opções existentes a respeito de um determinado objeto (ou conflito), não apóia uma (ou umas) opção por cima das demais (TRILLA, 1992). O sentido aqui empregado do termo *beligerância* pode ser traduzido para o português como *parcialidade*, como por exemplo, na obra de Puig, J.M. (1998 b) editada no Brasil.

<sup>23</sup> Trilla (1992) dividiu os valores em três classes distintas: A) Valores compartilhados (são aceitos de forma generalizada); B) Valores não compartilhados e contraditórios com "A" (contravalores de forma generalizada); e C) Valores não contraditórios, ou controvertidos (contravalores, mas de forma não generalizada).

docente deve se mostrar beligerante – no caso, a favor da igualdade, opondo-se clara e enfaticamente contra todo e qualquer tipo de preconceito. Já diante de um conflito controverso – por exemplo: a questão do aborto – o docente deve adotar uma postura neutra, ou seja, não se posicionando nem contra nem a favor dessa prática, e expondo ambos os lados (argumentos a favor e contra), permitindo assim que cada estudante construa sua própria opinião a respeito do conflito.

Além da classe de valor, existem outras variáveis que devem ser levadas em conta pelos docentes e pelas instituições, como por exemplo, segundo Trilla (1995), a necessidade de o professor expor sua opinião de forma explícita e justificada perante os alunos e alunas e estar aberto a receber críticas.

Segundo Trilla (1995), para saber quando se deve adotar uma postura neutra ou beligerante, é preciso ter em mente diversos fatores, como: os *fatores relativos aos valores* (a relevância e atualidade social da questão controvertida e o grau de conflitividade social que tem a controvérsia), os *fatores relativos ao educando* (a capacidade cognitiva dos alunos para entender a controvérsia e os valores que estão em jogo, a distância emotiva e o grau de implicação pessoal dos educandos ou grupo em relação aos temas ou valores de que se trate), os *fatores relativos ao agente* (o compromisso pessoal do educador em relação às questões controvertidas e aos valores em conflito e o grau de responsabilidade que o educador objetiva e subjetivamente está em disposição de assumir), os *fatores da relação professor-aluno* (o grau de dependência do educando em relação ao educador e a existência ou não de demanda explícita que o educando faz ao educador) e por último, os *fatores contextuais* (a relação entre os possíveis posicionamentos assumidos pela comunidade escolar e a atuação neutra ou beligerante do professor e o momento escolar e curricular da atuação do professor).

Esses fatores aqui ressaltados não pretendem esgotar a discussão sobre a intervenção docente neutra ou beligerante, mas orientar a ação dos professores em questões socialmente controvertidas.

Acreditamos que a beligerância deve estar presente nas ações docentes pela defesa desses valores universalmente desejáveis, ou seja, pelo respeito às diferenças, pela igualdade, justiça, solidariedade, pelo diálogo na resolução de conflitos, etc. A beligerância deve ser adotada inclusive quando as discussões se centram em *valores não éticos* (valores que negam

aqueles universalmente desejáveis, por exemplo, a discriminação racial). Nesse caso os docentes devem adotar uma postura de recusa a esses *contravalores morais*. (PUIG, 1998 b).

A neutralidade, por sua vez, deve estar presente naquelas questões socialmente controvertidas, nas quais os valores dependem de decisões pessoais não generalizáveis, como por exemplo, decisões profissionais, maneiras de viver a sexualidade ou crenças determinadas, etc. Nessas situações, o docente deve evitar expor sua opinião e propiciar a discussão em grupo. Caso considere oportuno explicitar sua opinião, o docente deve dizer que não é perito no assunto, que, além de sua opinião, existem outras distintas, que também são válidas e legítimas.

Destacamos aqui uma crítica que, segundo Trilla (1995) é muito comum quando se expõe a necessidade de um docente adotar, em alguns casos, a neutralidade. Segundo o autor, o que muitas vezes é questionado é se, nesse caso, o docente não estaria renunciando ao seu papel de autoridade - próprio da relação assimétrica entre professores e estudantes. Essa crítica justifica-se uma vez que o professor ocupa o papel de especialista e que, portanto, ele deveria necessariamente manifestar sua opinião.

Sobre essa questão o autor argumenta, em primeiro lugar, que a própria conduta docente é uma maneira de manifestar seus valores<sup>24</sup> e, em segundo lugar, que, ao adotar a beligerância frente a temáticas socialmente controvertidas, os docentes estariam abusando dessa autoridade que lhes é concedida na relação professor-aluno – uma vez que frente a essas questões não existem especialistas.

Lembrando que a educação deve contribuir para a formação de cidadãos e cidadãs, entendemos que o educador não deve inculcar como universal seu modo de viver, mas ensinar aos estudantes a deliberarem bem, fomentarem a auto-estima, ajudando cada um a encontrar e levar a cabo seus próprios projetos de felicidade. E isso requer que muitas vezes o docente adote uma postura neutra, permitindo assim que os sujeitos aprendam a resolver seus conflitos de maneira autônoma.

Apesar disso, freqüentemente observamos docentes que de fato abusam de sua autoridade e na ânsia de impor seus pontos de vista, seus valores, suas crenças, chegam ao ponto de punir (com notas, repetências, etc) os alunos e alunas que delas não compartilham.

---

<sup>24</sup> Por exemplo, estar aberto ao diálogo ou não.

Entendemos que, para saber quando adotar uma postura neutra ou beligerante (de acordo com os pontos explicitados até o momento como, por exemplo, a classe de valores), antes de tudo o docente deve estar aberto ao diálogo, pois só assim poderá assumir que os estudantes, cada um de acordo com suas experiências e valores construídos, assumam uma posição diferente da sua (frente a questões controvertidas, é claro). E a nosso ver, adotar essa postura não é abdicar de sua autoridade.

A autoridade docente é um tema importante de se destacar quando falamos em educação em valores, não apenas por influenciar na escolha sobre uma postura neutra ou beligerante, mas também pelo fato de que, dependendo de como é observada essa autoridade, o docente pode favorecer ou não a construção de valores morais e a autonomia dos alunos e alunas.

Sobre autoridade docente, podemos recorrer a Araújo (1999), que afirma que a autoridade – dentro de seus mais diversos significados - pode ser distinguida em dois tipos: a autoridade autoritária (a partir do uso da força e da violência, fundada no respeito unilateral) e a autoridade por competência (resultado da admiração nutrida por seus subordinados, a partir do prestígio e da competência, fundada no respeito mútuo).

Relacionando esses conceitos com a escola, o autor argumenta que os docentes são investidos pela sociedade de uma superioridade hierárquica. Dessa maneira, da mesma forma que podemos observar docentes que conquistam a autoridade a partir do prestígio e da competência, podemos observar aqueles que lançam mão dessa superioridade para tentar tornar-se autoridade cobrando a obediência dos alunos e alunas e impondo sua vontade e valores.

Gadotti<sup>25</sup> (1992, p.86), ao discutir essa questão, aponta que a postura autoritária docente é uma consequência da cultura escolar hoje, que é pautada no autoritarismo. Segundo

---

<sup>25</sup> Gadotti (1992) discute a questão do autoritarismo na educação argumentando que esse está relacionado com o contexto histórico-político vivido em nossa sociedade, marcado pela legislação e pela burocracia. Nessa realidade as decisões sempre são tomadas em instâncias superiores fora da escola (como por exemplo, a Secretaria de Educação) e as propostas vindas de dentro da escola enfrentam muitas barreiras para serem aprovadas e concretizadas. Dentro dessa concepção (que é imposta pelo governo a partir de normas fixas que buscam a massificação), explica o autor, o educador assume o papel de defensor dos interesses do Estado dentro da escola, e não de defensor dos interesses da população diante do Estado. Além disso, segundo Gadotti (1992) a mentalidade predominante é de *escola-empresa*, que define padrões burocráticos (e mede a qualidade através deles) a serem alcançados pelos educadores. O não alcance é definido como má administração. Nessa

o autor, “Quase tudo está enquadrado, bitolado. Tudo se move dentro de diretrizes, estatutos, regimentos, regulamentos, currículos, etc.” Diante disso, a liberdade dentro da escola pode ser considerada um mito. Como resultado dessa realidade, explica o autor, os professores argumentam que para conseguir desempenhar seu papel (cumprir os padrões impostos) e não perderem o emprego, eles precisam “impor a disciplina”, recorrer a sanções (notas), etc.

Nesse contexto, Gadotti (1992, p.86) define dois tipos de autoritarismo: o explícito e o implícito. Segundo o autor:

Existe um autoritarismo explícito, na medida em que existem cursos e atividades previstas, ostensivo quando o poder cancela disciplinas [...], etc.; mas existe também um autoritarismo implícito quando se castra a criatividade, quando se estimula um comportamento uniforme, submisso e obediente, preparando o futuro trabalhador para receber ordens e obedecer ao patrão.

Concordamos tanto com as idéias de Araújo (1999) quanto com as de Gadotti (1992) – já que não nos parecem excluir-se. Acreditamos que qualquer tipo de autoritarismo traz grandes prejuízos à educação voltada para a formação de cidadãos e cidadãs, na medida em que não favorece a formação de indivíduos autônomos<sup>26</sup>, que enfrentem os desafios e busquem por si só soluções para os problemas que enfrentarão em suas vidas e caminhos para realização de seus projetos de vida pessoais e coletivos.

A questão da autoridade docente, a nosso ver, também está diretamente relacionada com o protagonismo<sup>27</sup> dos alunos e alunas na relação ensino-aprendizagem. Isso porque entendemos que um docente autoritário, que impõe como e quando os estudantes deverão aprender determinados conteúdos e “controla” os alunos e alunas por meio de ameaças de avaliações e notas não abre espaço para relações pautadas no diálogo e no respeito. Como

---

mentalidade, procura-se saber se os horários, planejamentos e conteúdos foram alcançados, se os alunos aprendem e se comportam. Outras questões como *o que* o aluno aprende e *por que* não são consideradas.

<sup>26</sup> Podemos definir a busca pela autonomia como o desenvolvimento da capacidade de elaborar seus valores, sua identidade, sua maneira de ser, de dirigir sua própria vida, de deliberar e responder sobre suas idéias e seus atos. (PUIG, 2000).

<sup>27</sup> Entendemos por alunos e alunas protagonistas aqueles que participam ativamente do processo de construção de conhecimento e das tomadas de decisões do cotidiano escolar, e não apenas cumprem ordens, regras e se limitam a estudar aquele conteúdo predeterminado pelo docente sob pena de punição (notas e repetência).



resultado, podemos observar nas instituições de ensino, estudantes que acabam por se tornarem passivos, realizando o mínimo necessário exigido pelo docente.

A partir do momento em que defendemos que para construir valores é necessário que os sujeitos experienciem situações sociomoraes problematizadoras (e que, portanto, sejam ativos), esse modelo de docência torna-se incompatível com os nossos ideais.

Logo, entendemos que, para formar em valores, os docentes precisam necessariamente constituir-se em autoridades por competência. Até porque entre os valores desejáveis em nossa sociedade e defendidos por nós estão o diálogo e o respeito - inexistentes em uma prática autoritária.

Cabe ressaltar, no entanto, que quando defendemos a participação ativa dos alunos e alunas isso não significa somente deixar que alunos e alunas exerçam atividades ou fazer prevalecer apenas suas opiniões. Com relação a essa questão concordamos com Puig (2000): a participação nas instituições de ensino significa envolver os educandos no cotidiano escolar através do diálogo e a ação cooperativa. É envolver os alunos no exercício da palavra e no comprometimento da ação, nos projetos coletivos. É motivar a participação em questões que tenham foco em valores desejáveis pela sociedade (como por exemplo, a solidariedade).

Ainda sobre a conduta docente, parece relevante aqui pontuar algumas idéias sobre como acreditamos que deve ser a condução de educadores em pequenos grupos<sup>28</sup>.

Segundo Puig (2000), quando pensamos em um pequeno grupo que conta com a atuação de um educador, a tendência é que o início das atividades seja marcado principalmente pela heteronomia do grupo (ou seja, os alunos e alunas ainda são muito dependentes de normas previamente estabelecidas pelo educador, e esperam que esse tome decisões sobre conflitos e questões coletivas). No entanto, dependendo das condições (como a

---

<sup>28</sup> Entendemos que essa discussão se torna relevante a partir do momento que as experiências da USP –Leste – mais especificamente, da disciplina Resolução de Problemas - analisadas nessa pesquisa, ocorrem em pequenos grupos (12 estudantes e um professor tutor). No entanto, cabe aqui observar que o papel de “educador” ou “tutor” que Puig (2000) usa como referência para a discussão de pequenos grupos em seu livro é baseado na realidade espanhola de educação básica (na qual o tutor – que pode ou não ser o próprio professor da turma - assume funções como a de acompanhar individualmente os estudantes, de comunicar-se com as famílias, regular o grupo-classe, conduzir sessões de educação-ética e de assembléias, etc). No entanto, uma vez que as idéias de Puig a respeito de condução de pequenos grupos estão dentro daquilo em que acreditamos e que defendemos como favoráveis para a construção de valores, entendemos que podemos transpor alguns dos conceitos discutidos pelo autor para a realidade vivida na disciplina Resolução de Problemas na USP – Leste (foco de nossa pesquisa). Reiteramos assim que apesar de ser empregado o mesmo termo (*tutor*) na discussão de Puig (2000) e na experiência da USP – Leste, o papel ocupado por cada um deles não deve ser entendido como similar.

conduta docente), o grupo pode lentamente superar essa fase e chegar à autonomia (alunos e alunas dialogando, resolvendo conflitos e decidindo em conjunto com o educador regras comuns). Para o autor existem pelo menos três tipos de condução possíveis em pequenos grupos: a condução autoritária, a anárquica e a democrática.

O educador que adota uma conduta autoritária, como já apontamos, quer impor sua autoridade por meio de punições (como as notas, já que é o único avaliador dos resultados obtidos pelo grupo e por cada aluno ou aluna), decide sobre todas as questões, estabelece temas, tarefas, os métodos e as fases que devem ser seguidas pelo grupo, tudo sem muitas explicações sobre os objetivos. Nesses pequenos grupos, segundo Puig (2000), o rendimento do trabalho costuma ocorrer apenas mediante a presença do educador e decair com a ausência desse, existindo assim uma clara dependência da figura da autoridade. Além disso, o clima afetivo do grupo costuma ser de apatia ou agressividade, não favorecendo dessa forma manifestações sinceras de amizade ou companheirismo.

Já na condução anárquica de um pequeno grupo o educador “adota uma atitude de *laissez-faire* que se distingue pela sua propensão a limitar ao mínimo as suas próprias intervenções nas questões que afetam o grupo” (PUIG, 2000, p.67). Explica as tarefas da maneira mais sintética possível, dirigindo o grupo apenas nas questões mais imprescindíveis. Esse tipo de condução resulta em um nível muito baixo de trabalho, e uma vez que o trabalho do educador é muito limitado, sua presença ou ausência não interfere muito no resultado. O clima do pequeno grupo tende a ser instável, oscilando entre um bom nível de amizade e comunicação (podendo inclusive chegar a exageros) e inseguranças e incertezas.

Finalmente, na condução democrática de um pequeno grupo, as decisões (plano de trabalho, distribuição das tarefas, metodologias, avaliação, conflitos, etc.) do grupo são tomadas conjuntamente, entre estudantes e educador – as questões são submetidas a um processo de diálogo e de acordo, em que todos têm voz e voto. Apesar de ter suas exigências, o educador democrático tende a negociação com os alunos e as atividades tendem a ser otimizadas e enriquecidas.

Diante dessa condução os alunos e alunas tendem a se envolver mais no desenvolvimento do trabalho e dessa forma, a ausência ou presença do educador não costuma afetar em nada o andamento das atividades, favorecendo mais a transição do processo de heteronomia para o da autonomia do grupo. Por fim cabe dizer que esse tipo de condução

favorece um clima alegre e tranquilo, favorecendo demonstrações reais de amizade e companheirismo.

Acreditamos que um educador que de fato se preocupa com a formação ética de seus alunos muito provavelmente adotará uma postura democrática, favorecendo assim que os alunos e alunas construam valores desejáveis em nossa sociedade e tornem-se tanto indivíduos autônomos na busca de seus projetos pessoais de felicidade quanto comprometidos com questões que interessem à coletividade.

Por fim, cabe aqui apontar que, agir de forma neutra ou beligerante, respeitar a autonomia dos educandos, colocar-se como uma autoridade por competência e conduzir grupos de alunos de acordo com a postura democrática, está diretamente relacionado com os valores dos docentes. Dizemos isso, pois, recorrendo às idéias de Freire (1996, p.66, grifo nosso), observamos que:

[...] O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, sua sintaxe e sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que ele 'se ponha no seu lugar' ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência [...].

Propomos assim uma reflexão: acreditamos que, assim como nos preocupamos, para além da instrução, com a formação ética de nossos alunos e alunas, deveríamos fazer o mesmo com relação aos professores e professoras. Não nos parece suficiente instruir os docentes para adotar posturas democráticas e não autoritárias. Precisamos, antes de tudo, nos preocupar com os valores desses docentes. Dizemos isso, pois, uma vez que entendemos que nossas ações são reflexos dos valores que construímos ao longo de nossas vidas, como poderá um docente que não possui em sua matriz aqueles valores desejáveis (e fundamentais para a prática cidadã), comprometer-se com um currículo que objetive, justamente, a construção desses valores?

Essa é uma discussão que não é possível esgotar aqui – até porque acabaríamos desviando o objetivo dessa pesquisa (a formação ética discente) para uma outra de igual

complexidade (a formação docente). Pretendemos apenas colocar esse como um ponto que deve ser considerado quando tratamos de mudanças, transformações no cenário da educação, em especial, da educação em valores.

Até porque, se o papel do docente é um elemento fundamental na busca de uma educação que contemple a dimensão ética, não podemos esquecer que existem outros elementos que são igualmente fundamentais na busca desse objetivo. A mudança deve-se dar também no processo de aprendizagem e na estrutura curricular, nas condições que permitam que isso seja possível, tais como disciplinas, conteúdos, etc.

### **1.3. Estrutura curricular e educação em valores**

Quanto aos currículos, podemos observar que muitas vezes são fragmentados em disciplinas que não se relacionam umas com as outras e nem mesmo com a realidade em que vivemos. Esse currículo está presente em grande parte das instituições de ensino e entendemos que está dentro do contexto da escola autoritária (GADOTTI, 1992) que comentamos anteriormente.

Para Gadotti (1992, p.87), a partir dessa realidade, os alunos e alunas perdem o interesse pela escola e acabam decorando os conteúdos, muitas vezes de maneira forçada, para passar nos exames (e após terem passado, tudo cai no esquecimento). Para o autor, diante desse cenário a escola perde seu sentido e “reduz-se a um combate estéril entre aqueles que precisam (por obrigação imposta) ensinar um pacote de conhecimentos fossilizados” (os docentes, que por fim, justificam sua conduta autoritária por, mesmo com o desinteresse dos alunos e alunas, precisarem garantir a “disciplina”) e “*e aqueles que rejeitam esses mesmos conhecimentos*” (os alunos e alunas).

Gallo (1999), também tecendo críticas à estruturação curricular, argumenta que os conteúdos disciplinares, em todos os níveis de educação, estão voltados principalmente para instrumentalizar os alunos e alunas, fornecendo-lhes (entre outros instrumentos) conhecimentos básicos sobre a sociedade e o mundo. No entanto, uma pessoa, pela posse

desses instrumentos não está apta ainda a se relacionar com o mundo e com a sociedade de maneira plena, autêntica e satisfatória.

Observamos assim que grande parte das críticas focadas no currículo, como as de Gadotti (1992) e Gallo (1999), apontam para o fato da estrutura curricular, aparentemente, ter “parado no tempo” e não ter acompanhado as mudanças de nossa sociedade.

Recorrendo às idéias de Veiga - Neto (2002), podemos entender como esse currículo, tal como conhecemos hoje, foi resultado de uma nova concepção, abstração e novas articulações entre tempo e espaço (que, no caso do currículo<sup>29</sup>, podemos exemplificar como as rotinas, tarefas, didáticas para controlar o uso do tempo, a própria divisão – fronteiras – entre os saberes, etc.) na transição da Idade Média para a Modernidade. Segundo o autor (VEIGA – NETO, 2002, p.2), “O currículo imprimiu uma ordem geométrica, reticular e disciplinar, tanto aos saberes quanto à distribuição desses saberes ao longo de um tempo”. Muito mais do que distribuir os saberes, o currículo sempre buscou enquadrar o desconhecido em disciplinas, hierarquizando, matizando, classificando e atribuindo valores aos saberes.

No entanto, argumenta Veiga – Neto (2002), o mundo contemporâneo experimenta uma nova significação, representação e uso do tempo e do espaço que não é mais compatível com essa estrutura curricular conhecida por nós. Isso porque, explica o autor, não podemos mais pensar em sujeitos centrados, coerentes, estáveis. Podemos pertencer a vários espaços, ocupar vários lugares ao mesmo tempo e assumir diversas identidades<sup>30</sup>. Segundo o autor (VEIGA – NETO, 2002, p.11):

---

<sup>29</sup> Cabe destacar que, segundo Veiga – Neto (2002, p.6) essa nova ressignificação e reorganização do tempo e espaço foi um elemento comum a diversos planos - econômico, social, cultural, geográfico, religioso e político - que sofriam mudanças decorrentes de um novo sistema de pensamento presente na Europa (e nas suas nascentes colônias) pós-medieval. E o currículo foi, segundo o autor, ao mesmo tempo *produzido* por essa forma de pensar como *produtor* dessa mesma forma de pensar.

<sup>30</sup> Veiga-Neto, recorrendo às idéias de Hall (1997, p.26 *apud* VEIGA – NETO, 2000, p.15), define *identidade* como “as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos ‘viver’, como se viessem de dentro, mas que sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências [que] são, em resumo, formadas culturalmente”. Veiga-Neto (2000) explica ainda a importância de se pensar em *processos identitários*, uma vez que vivemos em um mundo de diferenças, de culturas, espaços heterogêneos, plurais, e logo, as marcações e demarcações das identidades que são atribuídas a nós - ou que nos atravessam, ou que assumimos etc. - são transitórias, passageiras.

Acreditamos oportuno pontuar aqui que esse conceito não deve ser confundido com o de personalidade moral (PUIG, 1998) defendido ao longo desse quadro teórico. Dentre os aspectos que poderíamos discutir sobre essas diferenças, podemos apontar o fato da personalidade moral ser construída ao longo da vida (e não resultado de sedimentações), e que a cultura de fato é um importante elemento para a sua construção, porém não deve ser resumida a ela. Puig (1998) traz, por exemplo, para discussão, alguns instrumentos (ou procedimentos) da

Pode-se mesmo dizer que vivemos em uma época em que o espaço, em si, mais e mais se desvaloriza, e a mobilidade e velocidade de acesso mais e mais se valorizam – aqui me refiro ao acesso a ‘qualquer coisa’, como informação, consumo, expertise, trabalho, lazer, práticas culturais.

Entendemos que de fato a estrutura curricular, tal como conhecemos hoje, apresenta-se cada vez mais obsoleta frente às reais necessidades da sociedade contemporânea. Enquanto fora da escola enfrentamos cada vez mais (e mais rapidamente) questões que exigem um olhar mais complexo da realidade, que perpassa não uma, mas diversas áreas do conhecimento para sua compreensão e possíveis soluções, dentro das instituições de ensino ainda somos obrigados a fracionar e simplificar o conhecimento, entrando em contato com um montante de conteúdos e informações que nos distanciam cada vez mais do cotidiano.

Essa realidade está relacionada com outra importante questão discutida ao longo do nosso trabalho como um ponto fundamental para se considerar quando pensamos em educação em valores: a experiência.

Se recorrermos às idéias de Larrosa (2004, p.126), veremos que a experiência, que pode ser entendida como “aquilo que ‘nos passa’, que nos toca que nos acontece e, ao passar-nos, nos forma e nos transforma”, é cada vez mais rara. Isso, segundo o autor, devido a diversos fatores, entre eles a obsessão pela informação (saber tudo e de tudo), o excesso de opinião (resultado do excesso de informação), a falta de tempo (tudo acontece cada vez mais rápido) e o excesso de trabalho (na modernidade, sujeitos hiperativos, que não podem parar e querem constantemente mudar as coisas e fazer tudo, muito rápido).

Segundo Larrosa (2004), a Universidade espelha essa realidade. Para o autor, os currículos, tal como estão configurados hoje, dão cada vez mais primazia a informar os estudantes e cobrar deles opiniões sobre essas informações, tudo em cada vez menos tempo. E

---

consciência moral; como o autoconhecimento, o conhecimento dos outros, o juízo moral, a compreensão crítica, as disposições para comunicação e o diálogo, as capacidades emocionais e a auto-regulação. O conceito de personalidade moral e esses procedimentos da consciência foram discutidos no início desse capítulo.

Ressaltamos ainda que, apesar dessa diferença de conceitos, entendemos que as idéias de Veiga-Neto (2000) são importantes para a reflexão sobre a incompatibilidade do currículo - tal como conhecemos - com a sociedade contemporânea e a complexidade de tempos e espaços percebida hoje.

para completar confundem trabalho com experiência, computando créditos pela chamada “experiência de trabalho”.

Como resultado, os sujeitos modernos têm cada vez menos oportunidades para a experiência e as instituições de ensino que deveriam ser um importante espaço para isso (e conseqüentemente, para formar e transformar) acabam “atropelando” esse processo.

Dada essa nova realidade, algumas alternativas têm sido aventadas para que o currículo se adapte à contemporaneidade. Entre elas Veiga – Neto (2002) cita a flexibilização das grades curriculares (a possibilidade dada a cada aluno de construir seu currículo, selecionar disciplinas, temáticas que lhe parecem mais interessantes ou importantes de serem estudadas, aprofundadas) e os temas transversais.

Para Veiga – Neto (2002, p. 18), os temas transversais vão bem além de introduzir assuntos de grande importância da atualidade: eles podem criar ou facilitar novas percepções espaciais que, ao mesmo tempo em que reconhecem lugares específicos (como as disciplinas), pressupõem um outro plano, uma continuidade sem barreiras.

Recorrendo às idéias de Araújo (2003, p.107), podemos definir os temas transversais como:

[...] temáticas específicas relacionadas à vida da comunidade, à vida das pessoas, suas possibilidades e seus interesses. Assim, são temas que objetivam a educação em valores, que tentam responder aos problemas sociais e conectar a escola com a vida das pessoas [...].

Os temas transversais são muito discutidos na atualidade, e um exemplo disso é a inclusão desses nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) elaborados pelo Ministério da Educação e Desporto (MEC) em 1996<sup>31</sup>.

É verdade, no entanto, que existem diferentes concepções de transversalidade possíveis de serem adotadas hoje. Os PCNs, por exemplo, entendem que os temas transversais devem perpassar as atuais disciplinas curriculares, que são consideradas como eixo vertebrador do currículo<sup>32</sup>.

---

<sup>31</sup> Os temas adotados foram: Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Trabalho e Consumo e Orientação Sexual.

<sup>32</sup> Sem desconsiderar aqui o caráter inovador e a importância da inclusão deles nos PCNs.

Araújo (2003) aponta que existem diferentes formas – não excludentes - de promover essa inserção – considerando as disciplinas tradicionais como o eixo vertebrador do currículo -, a partir de *atividades pontuais* (trabalhos, atividades ou aulas específicas dentro de uma disciplina), *disciplinas, palestras e assessorias sobre temas transversais* (profissionais especializados – que não o corpo docente – oferecem disciplinas, palestras ou desenvolvimento de projetos desconectados das atividades curriculares da classe), *oferecimento de projetos interdisciplinares sobre temas transversais* (Organizações Não – Governamentais que atuam em áreas específicas e a partir de materiais didáticos desenvolvidos por elas mesmas buscam inserir os temas transversais nas escolas), *da transversalidade incorporada nas próprias disciplinas* (cada professor busca, isoladamente, de acordo com o conteúdo predefinido em sua disciplina, atrelar temáticas do cotidiano às suas aulas) e *da transversalidade trabalhada como “currículo oculto”* (as temáticas são incluídas no currículo à medida que surjam oportunidades no dia - a - dia das aulas)

Existem entretanto, outras concepções que se aproximam mais do que entendemos por transversalidade como, por exemplo, aquelas defendidas por Moreno (1993<sup>33</sup>). Segundo a autora, os temas transversais podem ser considerados como uma possibilidade de promoção da integração dos saberes, rompendo com a disciplinarização e deixando que os conteúdos relativos às disciplinas tradicionais impregnem a vida cotidiana.

Moreno (1993) argumenta que dentro dessa concepção, os temas transversais não podem ser observados como novos conteúdos a acrescentar aos já existentes, pois, caso isso ocorresse, eliminaria todo o caráter inovador que a proposta pretende ter, a partir do momento em que trataria uma nova temática com velhos procedimentos, sobrecarregando programas e dificultando a ação dos professores.

A autora propõe assim uma “virada de 90 graus” a concepções como a adotada pelo MEC. Ou seja, propõe que o eixo vertebrador do currículo sejam os próprios temas transversais e que os conteúdos das disciplinas tradicionais perpassem o currículo. Segundo Moreno (1993, p.37):

---

<sup>33</sup> Cabe apontar que as idéias de Moreno (1993) também são referências para Araújo (2003).



Os temas transversais, que constituem o centro das atuais preocupações sociais, devem ser o eixo em torno do qual deve girar a temática das áreas curriculares, que adquirem assim, tanto para o corpo docente quanto para os alunos, o valor de instrumentos necessários para obtenção das finalidades desejadas<sup>34</sup>.

A autora afirma ainda que (MORENO, 1993, p.39):

A vinculação entre as matérias transversais e os conteúdos curriculares dá um sentido novo a esses últimos, fazendo-os aparecer como instrumentos culturais valiosíssimos para aproximar o científico do cotidiano.

Para promover essas idéias na prática escolar, Moreno (1993) explica que é preciso abandonar esquemas antigos e monótonos, que tornam a aula uma rotina, uma sucessão de lições, e apresentar os conteúdos articulados com os temas transversais, dentro de uma continuidade garantida pelas necessidades das temáticas a tratar.

Dentre as diferentes possibilidades de trabalhar a transversalidade nas instituições de ensino, levando-se em conta a concepção aqui abordada, Araújo (2003) propõe a *estratégia de projetos*. Essa proposta parte de um tema central escolhido pelos alunos e alunas<sup>35</sup> (e, portanto, relacionados com suas realidades<sup>36</sup>) seguido de questões também por eles formuladas<sup>37</sup>. No decorrer do ano letivo, estudantes e professores devem recorrer às bases epistemológicas das disciplinas tradicionais para responder a essas questões (e outras que posteriormente são formuladas de acordo com as descobertas realizadas).

Além da transversalidade, existem ainda outras soluções que são frequentemente discutidas por aqueles que, na mesma direção, buscam adequações da estrutura curricular com a contemporaneidade, tais como a transdisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a multidisciplinaridade (ou polidisciplinaridade).

---

<sup>34</sup> Finalidades desejadas “como proporcionar uma formação intelectual, desenvolver determinadas competências ou adquirir conhecimentos e destrezas úteis fora do âmbito escolar” (MORENO, 1993, p.38)

<sup>35</sup> Seguindo parâmetros amplos definidos pela escola, como por exemplo, estar atrelado a algum tema transversal.

<sup>36</sup> No exemplo apresentado em seu livro, Araújo ilustra uma experiência real vivida por alunos e alunas da 4ª série do Ensino Fundamental, na qual o tema central escolhido foi: “*Puberdade e Reprodução*”.

<sup>37</sup> No exemplo citado na nota de rodapé acima (36), algumas das perguntas formuladas foram: “*o que acontece no ato sexual?*” e “*Quais são os riscos e as complicações de uma gravidez aos 10 anos de idade?*” (ARAÚJO, 2003, p.94).

Iniciando pela multidisciplinaridade, esse conceito diz respeito ao estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina por várias disciplinas ao mesmo tempo. Como resultado observa-se que o objeto sai enriquecido pelo cruzamento de várias disciplinas. Um exemplo é a teoria Marxista, que pode ser estudada pela ótica da filosofia, da economia, da literatura, da física ou da psicanálise. Cabe ressaltar, no entanto, que a abordagem multidisciplinar ultrapassa a disciplina, acrescenta algo a ela, mas sua finalidade continua inscrita na própria estrutura disciplinar. (NICOLESCU, 2000).

Já a interdisciplinaridade, diferentemente da multidisciplinaridade, diz respeito à transferência de métodos de uma disciplina para outra. Porém, assim como a multidisciplinaridade, também permanece inscrita à estrutura disciplinar, não ultrapassando a própria disciplina (NICOLESCU, 2000).

Basicamente, podemos afirmar que a interdisciplinaridade se refere àquilo que é comum a um ou mais campos do conhecimento. Segundo Gallo (1999, p.27):

A interdisciplinaridade é a tentativa de superação de um processo histórico de abstração do conhecimento que culmina com a total desarticulação do saber que nossos estudantes (e também nós, professores) têm o desprazer de experimentar.

Autores como Gallo (1999) e Araújo (2003) explicam que a interdisciplinaridade surge com o propósito de explicar a complexidade dos fenômenos estudados que, desde meados do século XX, em virtude do movimento histórico da especialização e dos avanços científicos, os pressupostos das áreas disciplinares tradicionais não conseguiam mais resolver – e às vezes, nem mesmo abarcar. Para o trabalho interdisciplinar funcionar na prática é preciso haver troca e cooperação entre áreas envolvidas, compartilhamento de idéias, opiniões e explicações – e não uma sobreposição de interesses.

Ferreira (2001), também discutindo a questão, aponta que a interdisciplinaridade, além de perpassar todos os elementos do conhecimento - pressupondo a integração entre eles -, está marcada por um movimento ininterrupto, criando ou recriando outros pontos para a discussão. Para a autora (2001, p. 35) “Aprende-se com a interdisciplinaridade que um fato ou uma solução nunca é isolado, mas sim conseqüência da relação entre muitos outros”.

Cabe aqui apontar que concordamos com Gallo (1999) quando afirma que a interdisciplinaridade, apesar de contribuir para minimizar os efeitos da fragmentação dos saberes em disciplinas, não significa o avanço para o currículo não – disciplinar.

Nesse sentido, explica o autor, a transversalidade<sup>38</sup> propicia um avanço muito maior, já que enquanto a interdisciplinaridade propicia o trânsito vertical ou horizontal, a transversalidade eleva ao infinito as possibilidades de trânsito entre os saberes. Segundo Gallo (1999, p.33):

Assumir a transversalidade é transitar pelo território do saber como as sinapses viajam pelos neurônios em nosso cérebro, uma viagem aparentemente caótica que constrói seu(s) sentido(s) à medida que desenvolvemos sua equação fractal.

Finalmente, a *transdisciplinaridade*, segundo Nicolescu (2000, p.15) e Mello, Barros, e Sommerman (2002, p.9), como o prefixo ‘trans’ indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo *entre* as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de todas as disciplinas. Para Mello, Barros e Sommerman (2002, p.9-10):

A Transdisciplinaridade é uma teoria do conhecimento, é uma compreensão de processos, é um diálogo entre as diferentes áreas do saber e uma aventura do espírito. [...] é uma nova atitude, é a assimilação de uma cultura, é uma arte, no sentido de articular a multirreferencialidade e a multidimensionalidade do ser humano e do mundo.

A transdisciplinaridade foi e ainda é muito discutida hoje como uma nova visão de conhecimento frente à complexa realidade do nosso mundo. Como referência, importantes documentos foram elaborados nos últimos anos, como por exemplo, em 1994, em Portugal, no I Congresso Mundial da Transdisciplinaridade, a “Carta da Transdisciplinaridade<sup>39</sup>”. A

---

<sup>38</sup> Assim como destacamos anteriormente, a concepção de Gallo (1999) a respeito de transversalidade também não deve ser confundida com a proposta desenvolvida nos PCNs pelo MEC. Sobre a proposta do MEC o autor afirma que (GALLO, 1999, p.36): “[...] a novidade dos temas transversais não passa de uma tentativa de colocar em prática a idéia de interdisciplinaridade, já que as disciplinas –ou áreas- são mantidas como estruturação básica do plano curricular da escola”.

<sup>39</sup> Comitê de Redação: Lima de Freitas, Edgar Morin e Basarab Nicolescu. A carta contém 14 artigos.

referida carta<sup>40</sup> traz em seus 14 artigos importantes princípios da transdisciplinaridade, como por exemplo, o artigo 5 que afirma que:

A visão transdisciplinar é resolutamente aberta, na medida em que ela ultrapassa o campo das ciências exatas devido ao seu diálogo e à sua reconciliação, não somente com as ciências humanas, mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência espiritual.

Recorrendo mais uma vez às idéias de Nicolescu (2000), entendemos que esses conceitos (transversalidade, multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade) podem ser observados como flechas de um único e mesmo arco: o conhecimento. A nosso ver, eles – em maior ou menor grau, tal como discutimos a diferença entre interdisciplinaridade e a transversalidade - buscam romper com a fronteira disciplinar e propiciam uma nova visão sobre os saberes e a articulação deles com o mundo, contribuindo na definição de uma nova ordem curricular.

Acreditamos que ao romper com a atual estrutura curricular, aproximar-nos-emos, não apenas da realidade temporal e espacial presente na contemporaneidade, mas também de uma educação mais voltada para a formação ética. Isso porque, observamos que um ponto comum entre todos esses conceitos é justamente o movimento de um novo olhar para o conhecimento que parecia até então fragmentado e estático (resultado da disciplinarização).

Todos eles parecem interferir na estrutura curricular buscando uma aproximação maior com a realidade, abrindo caminho para que os alunos e alunas experienciem nas instituições de ensino questões ligadas à sociedade, e possam recorrer ao conhecimento ali disponibilizado como uma fonte para a busca de possíveis soluções para os problemas reais vividos por eles.

Além da formação docente e da estrutura curricular, existe outro aspecto presente nessa discussão que é a avaliação em educação moral. Tema difícil e controverso, na medida em que questões como “o que se pode legitimamente avaliar?”, e “como avaliar aquisições morais?” sempre aparecem no cenário.

---

<sup>40</sup> Presente nos anexos de Mello, Barros e Somermman (2002).

#### **1.4. Avaliação e educação em valores**

Sobre avaliação em educação moral, recorreremos mais uma vez às idéias de Puig (1998b). Para o autor, uma vez entendido que dentre as opções de valores pessoais existem aqueles considerados universalmente desejáveis, esses podem converter-se em critérios avaliativos.

A idéia, no entanto, explica Puig, não é o julgar sobre a bondade ou a maldade da pessoa, uma vez que isso ultrapassa o professor e provavelmente qualquer outra pessoa. Tampouco é possível avaliar o juízo, as opiniões dos alunos frente a temas controvertidos presentes em classe (já que, se são controvertidos, existem distintas opiniões de igual legitimidade).

Nesse sentido, o autor propõe uma avaliação moral que contemple tanto o processo que vivem os alunos quanto os distintos aspectos da intervenção do educador.

Quanto aos aspectos da intervenção docente, dois campos de avaliação são definidos: o clima escolar e as atividades específicas de educação moral. No caso da avaliação do clima escolar, Puig (1998 b) assevera que se trata de uma das condições essenciais da formação moral. Essa avaliação pode ser realizada de diversos modos, como a participação em assembléias ou a discussão sobre práticas escolares entre os professores envolvidos.

A avaliação das atividades específicas de educação moral tem caráter individual (ao contrário da avaliação do clima escolar, que tem caráter coletivo). Puig define dois momentos para essa avaliação: um individual, de reflexão, de cada docente sobre a própria prática na classe e outro de diálogo e intercâmbio entre os professores da área.

Já no processo que vivem os alunos, Puig (1998 b) relaciona uma série de critérios, que segundo o autor não esgotam a discussão, e devem ser ampliados. Apesar desses critérios, na obra de Puig, terem seu foco na educação básica, acreditamos que podemos transpor a idéia para o ensino superior.

Entendemos também que para poder avaliar segundo esses critérios, é imprescindível que eles estejam incluídos no currículo, que sejam trabalhados no cotidiano escolar. Além

disso, os professores podem fazer uso deles para considerar se sua prática está levando em conta esses itens que, para nós, são fundamentais em qualquer nível de educação.

Basicamente, os critérios apontados por Puig (1998 b) são:

- A habilidade de fazer descrições e comentários sobre diversos aspectos de si mesmo (desejos, sentimentos, valores, pontos de vista, história, etc.), a reflexão sobre seu passado e seu futuro e a capacidade de trabalhar sobre uma identidade e um modo de ser pessoal;

- A importância de os alunos fundamentarem suas argumentações em conflitos de valores reais ou dilemas imaginários, e a importância de que essa argumentação se apóie em princípios de justiça e solidariedade;

- A capacidade dialógica, pela qual os alunos devem demonstrar saber ouvir e respeitar a opinião dos outros, ser sinceros em suas contribuições e manter um diálogo nos limites que o tema concreto exige;

- A importância de os alunos e alunas saberem descrever situações moralmente conflitantes, identificar os protagonistas, seus sentimentos, pensamentos e desejos perante a situação analisada. Esse critério, segundo o autor, avalia a capacidade empática e de adoção de perspectivas sociais, na medida em que os estudantes, em uma situação moralmente conflitante, devem se dispor a experimentar em si os mesmos sentimentos que os demais, e entender a postura e a razão de todos os envolvidos na situação em questão;

- Identificação e análise crítica de comportamentos e situações que contenham um conflito de valor ou que contradigam aqueles valores universalmente desejáveis;

- Observação e descrição do próprio comportamento nos diferentes âmbitos de relação (família, escola, etc.): como age e como gostaria de agir (para que haja uma coerência entre o nível do juízo e o nível da ação moral);

- A necessidade de conhecer e usar de forma correta alguns conceitos morais básicos, empregando-os em diálogos e conversações em que se analisam aspectos pessoais e interpessoais, bem como a de conhecer e discutir grandes temas éticos (como a igualdade, pacifismo, etc);

- Conhecimento do sentido tanto global quanto de alguns dos principais pontos da Declaração mundial dos Direitos Humanos;

- Participação na elaboração de normas de convivência, a partir de contribuições realistas que possam otimizar a dinâmica do grupo;
- Manifestação de atitudes coerentes com os valores universalmente desejáveis, e desaprovação de atitudes que contrariem esses princípios;
- Participação em atividades de grupo, agindo de forma cooperativa, cumprindo com suas responsabilidades e respeitando as normas e os outros integrantes;
- Reconhecimento do sentido das normas sociais e das habilidades de convivência para a coletividade.

Esses critérios deveriam estar presentes em qualquer nível de educação, pois acreditamos trazerem princípios indissociáveis do que pensamos ser a cidadania.

No ensino superior, o primeiro critério, por exemplo, parece-nos fundamental, visto que os estudantes devem ser capazes de autodescrever-se, considerando a carreira que escolheram, por que a escolheram e como se vêem atuando nela, os compromissos que devem assumir, os projetos pessoais, etc.

Entendemos que os alunos devem apoiar-se em todos aqueles valores considerados universalmente desejáveis, utilizando-os nos diversos conflitos que enfrentarão em suas vidas profissionais, devendo estar preparados para justificar suas opiniões pessoais, para buscar tanto sua felicidade como uma melhora social.

No mundo profissional cada vez mais as pessoas necessitam trabalhar em equipe e recorrer à opinião de outros profissionais de áreas diferentes das suas. O ensino superior deve avaliar essa capacidade de seus alunos, que se supõe saibam não apenas respeitar a opinião alheia em uma situação de controvérsia, como estar abertos a possíveis mudanças de opinião.

A avaliação baseada nesses critérios facilita, entre outras coisas, a articulação entre projetos pessoais e coletivos, fundamental na formação de cidadãos e cidadãs e, a nosso ver, diretamente relacionada com outros critérios, como a disposição para o diálogo, por exemplo.

As argumentações dos alunos e alunas frente a conflitos de valores devem se pautar em *valores universalmente desejáveis*, por exemplo, presentes na Declaração Universal de Direitos Humanos, na busca de uma melhoria da sociedade. A identificação de situações e

comportamentos que estejam fundamentados nos contravalores deve levar a uma análise crítica deles, para refutá-los e para contribuir com soluções alternativas que levem em conta a complexidade das situações concretas.

Esses critérios parecem avaliar o cidadão e a cidadã que almejamos formar: éticos, comprometidos com a sociedade e com uma melhora social, autônomos e com princípios, como o diálogo e os Direitos Humanos.

Visto isso, podemos nos perguntar se a Universidade brasileira está preparada para essa formação, qual é o contexto do ensino superior no Brasil hoje e, para pensar em uma educação voltada para a dimensão ética, que desafios temos que enfrentar.



## 2. CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR

Pretendemos com esse tópico, em primeiro lugar, propiciar um olhar mais específico sobre as questões do ensino superior.

Para isso, discutiremos um pouco o contexto desse nível educacional no Brasil, os desafios e as necessidades de mudança.

Procuraremos também abordar, em destaque, a Instituição Universitária. Isso porque entendemos que a Universidade é dotada de objetivos e especificidades muito próprios, diferentes das outras instituições de ensino superior.

Traremos aqui diversos autores que nos apresentam dados e discutem mudanças e problemas que, acreditamos, são pertinentes no cenário educacional.

Nesse sentido, não poderíamos nos esquecer da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), Organização que muito tem contribuído para importantes debates nessa área.

Ao final, alocaremos aqui um sub - tópico para tratar do Problem Based Learning (PBL) como uma inovação no ensino superior, que busca solucionar alguns dos problemas aqui apontados, através de novas estratégias de ensino-aprendizagem.

Para começar a discutir sobre o contexto do ensino superior, antes mesmo de expor números e dados, entendemos que, em primeiro lugar, é necessário ver a Universidade dentro de sua complexidade<sup>41</sup>, ou seja, entender as diversas dimensões que dela fazem parte, para então falar em desafios e possibilidades de mudanças.

Retomando nossas reflexões sobre educação em valores feitas no capítulo anterior, três dimensões foram eleitas para guiar a discussão: a docência, o currículo e a avaliação. Essas, tais como explicamos, são algumas das muitas dimensões possíveis de serem consideradas quando pensamos na educação, e por isso, não devemos reduzir-nos a elas ou mesmo

---

<sup>41</sup> Complexidade aqui deve ser entendida no sentido original do termo, ou seja, aquilo que está tecido em conjunto.

compreendê-las de forma isolada – ou seja, é necessário vê-las dentro da idéia de complexidade.

Não devemos, por exemplo, pensar no currículo sem considerar que para sua condução são necessários docentes que concordem com ele e trabalhem de acordo com os valores e a filosofia deste. Ao mesmo tempo, não podemos pensar em docentes que conduzam democraticamente seus grupos e que adotem uma postura de autoridade por competência se o currículo não for flexível e não permitir o trabalho nessa direção. Da mesma forma, a avaliação: de que adianta transformar o currículo e flexibilizar sua estrutura se ao final os alunos e alunas forem avaliados pela quantidade de conteúdos que conseguirem decorar? Os docentes precisam assim estar também aptos a avaliar os alunos e alunas com base na educação em valores.

Finalmente, reafirmamos que currículo, docência e avaliação são grandes e importantes temas nos quais pensar para a educação em valores, e considerar a complexidade desse cenário é fundamental não apenas para reestruturá-los, mas também para lembrar que, assim como esses, existem muitos outros (como por exemplo, estrutura física, comunidade, família, etc.) também de fundamental importância, mas que, apesar de não serem aqui trabalhados, devem ser considerados e relacionados quando falamos em educação (em qualquer nível).

Discutindo sobre essa complexidade, Zabalza (2004, p.12), afirma que no cenário universitário entrecruzam-se diversas dimensões, dentre as quais, podem-se destacar quatro eixos principais da atuação formativa: a política universitária; o currículo, ciência e tecnologia; os professores e o mundo profissional; e os estudantes e o mundo do emprego. Além disso, essa atuação está marcada por uma dupla referência: o espaço interno (a Universidade e o mundo universitário: alunos, professores, currículo, etc.) e o espaço externo (dinâmicas diversas que afetam o funcionamento da Universidade, como as políticas de educação superior, os avanços da ciência, cultura e pesquisa, o mundo do emprego, etc.).

Tendo em vista esse cenário, podemos entender por que propor mudanças no contexto universitário muitas vezes parece-nos uma tarefa impossível e encontramos tantas relutâncias. Essa complexidade de dimensões e relações pode gerar medo e angústias quando se trata de – mesmo que pequenas – transformações e suas conseqüências: mudar o currículo, por

exemplo, implica mudanças no corpo docente, no financiamento, no número de alunos, recursos técnicos, etc. Entendemos assim que para que qualquer mudança na educação seja bem sucedida é preciso ter esse olhar para a complexidade.

Segundo Zabalza (2004, p.15):

[...] a Universidade não são as aulas que nela se oferecem, nem é a organização dos cursos, mas é um todo complexo em cujo seio se entrecruzam dimensões de muito diverso significado que interagem entre si condicionando cada um dos aspectos de seu funcionamento interno<sup>42</sup>.

Entender essa complexidade é importante na análise das mudanças no Ensino Superior nos últimos anos, no Brasil e em todo o mundo. Isso porque, a partir dela podemos compreender que não existem duas realidades, dois contextos idênticos, e que, portanto, não poderíamos aqui apontar uma receita única, por exemplo, de educação em valores, para todo e qualquer contexto universitário.

Até porque educação em valores é um dos muitos desafios presentes hoje quando falamos de educação, mas não é o único. Da mesma forma que indicamos no capítulo anterior que não poderíamos traçar valores universais para toda e qualquer sociedade do planeta, não acreditamos que poderemos indicar todas as mudanças possíveis no cenário Universitário nem todos os caminhos possíveis para concretizá-las.

Apresentaremos a seguir alguns pontos – e, sempre que possível, seguidos de números, dados ilustrativos - que acreditamos relevantes para entender um pouco do contexto do ensino superior brasileiro, tais como acesso, exclusão, diferenças entre instituições públicas e privadas, avaliação, ensino, pesquisa e extensão.

Ressaltamos ainda, que assim como as três dimensões escolhidas para discutir a educação em valores, os pontos aqui abordados não pretendem esgotar a discussão do contexto do Ensino Superior. São pontos relevantes entre muitos outros que poderiam ser

---

<sup>42</sup> Tradução nossa. No original: “[...] la Universidad no son la clases que en ella se imparten, ni lo es la organización de las carreras, sino que es un todo complejo en cuyo seno se entrecruzan dimensiones de muy diverso signo que interactúan entre sí condicionando cada uno de los aspectos de su funcionamiento interno” (ZABALZA, 2004, p.15)

abordados – dentro da idéia de complexidade – e que acreditamos que subsidiarão a posterior reflexão de mudanças e caminhos possíveis.

Iniciando pela questão do acesso, esse é um item fundamental a ser abordado quando se fala em Ensino Superior. Segundo Zabalza (2004, p.27), a Universidade nos últimos anos deixou de ser um bem cultural para poucos privilegiados, para se transformar em um bem econômico destinado ao maior número possível de cidadãos.

No Brasil, no entanto, podemos dizer que a Universidade continua a ser para poucos privilegiados. Nas palavras de Adolpho José Melfi (2005, p.14), reitor da Universidade de São Paulo no período de 2001 a 2005:

Todos sabemos que a tarefa da Universidade Pública neste país é gigantesca. Estamos tratando da sociedade brasileira, com seus descomunais desníveis socioeconômicos e culturais. O ensino público e de qualidade em nossa terra, que deveria ser um bem comum, ainda não consegue, nem de longe, atender a enorme demanda.

Diversos dados demonstram, através dos números, essa realidade. Por exemplo, segundo o Censo (IBGE<sup>43</sup>) de 1991, entre a população de 25 anos de idade ou mais (67,2 milhões), 5,8% (3,8 milhões) concluíram o curso superior (graduação, mestrado ou doutorado). Já no Censo de 2000, entre a população de 25 anos de idade ou mais (85,4 milhões), apenas 6,8% aproximadamente (5,8 milhões) eram graduados ou pós – graduados (IBGE, 2003).

Se, por um lado a expansão de vagas é evidente nos números (aumento de 17,2% de 1991 para 2000, segundo dados do IBGE, e de 15,8% do ano de 2003 para o ano de 2004, segundo dados do INEP<sup>44</sup>), por outro, ainda falta muito para chegarmos a uma real igualdade de oportunidade. Podemos dizer isso, pois a Universidade pública brasileira, além de ser um espaço para poucos privilegiados é, sobretudo, um espaço para elite. Os dados do INEP (MEC, 2004) mostram que, no Brasil em 2003, as matrículas em cursos presenciais em instituições públicas de ensino superior representavam 29,2%, enquanto nas particulares, 70,8% .

---

<sup>43</sup> IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

<sup>44</sup> INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas.

A diferença dos números de instituições de ensino superior por categoria administrativa também é grande: em 2003, os dados do INEP mostravam que 207 (11,1%) eram públicas e 1.652 (88,9%) privadas (MEC, 2004). Os dados mostram ainda que de 1993 a 2003, as instituições privadas aumentaram em média 16,5 % o número de vagas por ano, enquanto nas públicas observa-se um decréscimo de 4,8% por ano<sup>45</sup>.

Alguns dados (BRAGA e MONTEIRO, 2005) apontam ainda para a diferença entre as vagas no ensino superior ocupadas por alunos provenientes da rede pública e as da rede privada: a taxa de transferência do ensino médio privado para o ensino superior é de 90% e do ensino médio público para o ensino superior é de 47%. Na Universidade de São Paulo, por exemplo, em 2003, 54% dos inscritos eram provenientes de escolas particulares e 43% de escolas públicas. Entre os aprovados, 70% eram provenientes de escolas particulares e 29% de escolas públicas (PENIN, 2006).

Isso evidencia um sistema de exclusão que há muitos anos está presente no Brasil: a maioria dos alunos que chegam à Universidade pública, gratuita, considerada de melhor qualidade, são justamente aqueles que tiveram condições de pagar um ensino médio particular, considerado de melhor qualidade que o público (em função, por exemplo, do menor número de falta de professores e do tempo, em horas, de estudo) e arcar com as despesas de um cursinho preparatório. Isso acontece em virtude do processo de seleção (vestibular<sup>46</sup>), que seleciona pelo critério do mérito, ou seja, os que obtêm as melhores notas nas provas do processo seletivo.

Conseqüências dessa exclusão são muitas, entre elas a discutida questão das cotas, sejam elas para negros, ou para alunos provindos de escolas públicas ou outras. Quanto às cotas para negros, Buarque (2003) explica que essa questão está presente porque não há justificativa moral para a existência de uma elite branca em um país em que a metade da população é de origem africana.

---

<sup>45</sup> Cabe destacar que esse número não significa que o número de matrículas nas instituições de ensino públicas se reduziu. Muito pelo contrário: o registro é de um crescimento médio de 8,1%. (INEP, 2003).

<sup>46</sup> Segundo Catani e Oliveira (2003, p.120) o vestibular foi criado em 1911 em um momento no qual o número de pessoas interessadas em fazer o curso superior superou o número de vagas. O objetivo era selecionar os candidatos para o ensino superior. A palavra *Vestibular* não está presente na LDB (lei nº 9.394/96), porém não vai desaparecer de imediato como mecanismo de avaliação, já que a lei exige processo seletivo para ingresso no ensino superior. Provavelmente, segundo os autores, o vestibular deixará de ser o único meio de acesso às universidades.

Essa realidade deve-se por um lado ao abandono sofrido pelo ensino básico público no Brasil, e por outro ao reduzido número de jovens que concluem o ensino médio. Para Buarque, ao excluir os pobres do ensino médio, a sociedade brasileira exclui, sobretudo, os negros. Segundo o autor (2003, p.25):

Para que as cotas étnicas possam desempenhar um papel social, além de racial, as cotas para estudantes negros deveriam beneficiar apenas os jovens que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas.

Para Penin (2006), cabe destacar que, nesses grupos de alunos considerados “excluídos”, existe um baixo número de inscrições para o vestibular, apesar do crescente aumento do número de isenção de taxas, o que demonstra, segundo a autora, um fenômeno de auto-exclusão, e ações afirmativas devem ser estabelecidas para reverter esse quadro.

A questão das cotas é muito polêmica no meio acadêmico, e não existe um consenso em relação a esse tema ainda. No entanto, todos concordam que é necessário pensar, prioritariamente, na expansão de vagas no ensino público.

Também presente no cenário do Ensino Superior Brasileiro é a questão da avaliação. Tal como já foi dito acima, o Ensino Superior público no Brasil é de melhor qualidade frente ao Ensino Superior particular. Podemos afirmar isso por diversos fatores, que vão desde o corpo docente (as instituições públicas têm docentes em sua maioria, pelo menos com o título de doutor<sup>47</sup> e uma grande parte deles trabalha em regime de dedicação integral<sup>48</sup>), até a visibilidade internacional<sup>49</sup>, a produção científica<sup>50</sup> e a absorção dos graduandos pelo mercado de trabalho<sup>51</sup>.

---

<sup>47</sup> Dos professores com doutorado no sistema superior de ensino brasileiro em 1999, 74,4% estão nas universidades públicas e 25,6% nas particulares. (MEC/ Inep, 1999, apud Sguissard, 2000). Em 2003 os dados do INEP mostravam que do total de docentes, em exercício, nas instituições públicas, o percentual desses com, no mínimo, doutorado era de 39,5% enquanto nas particulares, apenas de 11,8%. (MEC, 2004)

<sup>48</sup> 17,6% dos professores que trabalham em regime de dedicação integral em instituições de ensino superior do Brasil são de instituições de ensino superior privadas, e 82,2% de públicas. (MEC/ Inep, 1999, apud SGUISSARD, 2000).

<sup>49</sup> Em publicações por docentes de pós-graduação no exterior, 94,7% correspondem a docentes de instituições públicas. (BOSI, 2000, p.20 *apud* CARVALHO DA SILVA, ALBERTO, 2000).

<sup>50</sup> Dos cursos de mestrado oferecidos no Brasil, 87,1% são de Instituições públicas, e de doutorado, 89,2%. Das 45.781 publicações por docentes de pós-graduação, 91,5% provêm de instituições públicas. 97,2% dos projetos financiados pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) foram desenvolvidos por

Existem também várias outras fontes<sup>52</sup> que nos asseveram isso como, por exemplo, os rankings veiculados na mídia e as avaliações criadas pelo Ministério da educação (MEC).

O Ranking do Guia do Estudante Abril<sup>53</sup>, de 2005, por exemplo, mostra que das 15 primeiras instituições de Ensino Superior classificadas, apenas 2 são particulares. Se recorrermos ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) de 2005, veremos que em todo o Brasil, dos 181 cursos que obtiveram nota máxima (cinco), apenas 17 pertencem a instituições particulares, enquanto 164 são de instituições federais e estaduais.

Cabe aqui apontar, no entanto, que as avaliações do Ministério da Educação (MEC) vieram contrapor-se a esse tipo de ranqueamentos veiculados na imprensa, tais como a "avaliação" da revista Playboy, Editora Abril, etc. (RISTOFF, 1999), e desde então é uma questão fortemente discutida no meio acadêmico.

Podemos ainda citar os diversos programas de avaliação do ensino superior criados pelo Ministério da Educação nos últimos anos, como o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), criado em 1993 e atualmente o mais aceito dentro da comunidade universitária (CATANI e OLIVEIRA, 2002); o Exame Nacional de Curso (ENC), criado em 1995, e que instituiu o criticado Exame Nacional de Cursos (Provão); a Avaliação das condições de oferta de cursos de graduação, também parte do ENC; e finalmente o atual Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), criado em 2004, e que integra o atual Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Um dos grandes problemas resultantes dessas avaliações está na inversão dos valores atribuídos a elas, uma vez que em muitos casos passam a configurar o objetivo das instituições. Podemos afirmá-lo, em virtude do fato de universidades particulares, na busca de atingir prestígio na sociedade, possibilidades de parcerias com instituições estrangeiras e uma

---

universidades e institutos de pesquisa públicos. (BOSI, 2000, p.20 *apud* CARVALHO DA SILVA, ALBERTO, 2000).

<sup>51</sup> Os alunos provenientes das instituições de ensino superior pública têm mais chances de encontrar uma vaga no mercado de trabalho, por diversos fatores. Entre eles, o nome da universidade, que no início da carreira - sem experiência profissional ainda - é uma variável importante e a idade, já que os alunos das instituições particulares, são na maior parte das vezes, mais jovens. (CATANI, 2003, p.18).

<sup>52</sup> A validade dos critérios utilizados nas fontes aqui citadas (rankings, avaliações do MEC, etc) é muito discutida e não existe um consenso. Não é objetivo desse trabalho realizar uma análise da validade desses critérios.

<sup>53</sup> [http://guiadoestudante.abril.uol.com.br/aberto/not/no\\_163441.shtml](http://guiadoestudante.abril.uol.com.br/aberto/not/no_163441.shtml)

parcela dos fundos para fomento à pesquisa<sup>54</sup>, concentram seus esforços na obtenção de boas notas e na possibilidade da posterior divulgação dessas na mídia. Para isso, utilizam-se diversos recursos, como “cursinhos” para seus alunos com foco nessa avaliação, distribuição de prêmios para os melhores colocados (carros, bolsas de estudos, etc.), entre outros.

A questão da avaliação está diretamente ligada à questão da qualidade. Segundo Machado (2001, p.16) “[...] qualquer avaliação que se realize sempre estará simbioticamente associada a uma explicitação do que se valoriza, ou a uma idéia de qualidade”. Nesse sentido, para o autor, nenhum instrumento de avaliação pode ser legitimado pela comunidade se não levar em consideração a diversidade de valores e de projetos dos avaliados. Para isso, é necessário o diálogo, a abertura para discussão e negociação sobre qualidade na educação, coisa que nem sempre tem sido propiciada.

Machado discute ainda a relação entre qualidade e valores, defendendo que a principal meta da educação é a formação para cidadania. Para o autor, a cidadania não deve ser reduzida à idéia de “ter direitos”, ou mesmo a uma ciência, mas “a construção de instrumentos legítimos de articulação entre projetos individuais e coletivos” (2002, p.47).

Segundo Esteve (2004), para pensar em qualidade dos atuais sistemas educacionais – que enfrentam grandes mudanças de mentalidade, valores, e costumes da nova sociedade do conhecimento<sup>55</sup> – é preciso, em primeiro lugar, pensar na qualidade dos professores. Segundo o autor, os professores ainda são formados para trabalhar no antigo sistema educacional, e não estão preparados para lidar com os problemas da nossa sociedade, não possuem o domínio de estratégias metodológicas para enfrentar com êxito as novas dificuldades do ensino.

Ainda com relação à qualidade, não podemos deixar de citar a UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciências e Cultura), que, no décimo primeiro artigo da “Declaração Mundial sobre educação superior no século XXI: Visão e ação” (1998), pontua que a questão da avaliação da qualidade deve ser entendida como um conceito multidimensional, que deve envolver todas as suas funções e atividades, como ensino e

---

<sup>54</sup> Fundos de agências públicas e privadas como CNPq, Finep, Fundação Ford, Fullbright Comission etc. destinadas à manutenção de laboratórios, ampliação de bibliotecas, etc.

<sup>55</sup> Apesar de Esteve (2004) discutir o sistema educacional no atual contexto europeu, muitos pontos de sua análise podem ser transpostos para a nossa realidade, como a necessidade de adaptação aos meios de comunicação e avanços tecnológicos, a pluralidade de culturas, valores e tradições presente nas instituições de ensino, a busca por uma extensão real da educação - que deve ser considerada um direito e não um privilégio.



programas acadêmicos, pesquisa e fomento da ciência, provisão de pessoal, estudantes, edifícios, instalações, equipamentos, serviços de extensão à comunidade e o ambiente acadêmico em geral.

Esse mesmo artigo ainda aponta para a importância da auto-avaliação interna transparente com revisão externa de especialistas independentes, de preferência com reconhecimento internacional. Segundo a UNESCO (1998), é necessária a criação de instâncias nacionais independentes e a definição de normas comparativas de qualidade, com reconhecimento internacional. Objetivando a diversidade, deve-se atender às especificidades nos contextos institucionais nacionais e regionais. Além disso, os protagonistas devem, necessariamente, integrar o processo de avaliação institucional.

O artigo décimo primeiro, supracitado, é um dos 17 artigos da “Declaração Mundial sobre educação superior no século XXI: Visão e ação” (1998), que está entre os importantes documentos<sup>56</sup> elaborados pela UNESCO.

A UNESCO tem ocupado um importante papel na discussão (não apenas da qualidade) de metas e objetivos do ensino superior; é fundamental que essa Declaração<sup>57</sup> citada, por estar baseada em princípios, para nós, indissociáveis da idéia de educação em valores - como, por exemplo, aqueles presentes na Declaração Mundial dos Direitos Humanos -, e por tratar de temáticas de extrema relevância para o Ensino Superior, seja aqui abordada. Entretanto, uma vez que encontramos alguns pontos de convergência nos princípios dessa Declaração, não os exporemos na ordem numérica em que foram propostos, mas na ordem de similitudes que pretendemos discutir<sup>58</sup>.

A missão de educar, formar e fazer pesquisa, por exemplo, está presente no primeiro artigo dessa declaração, e leva em consideração princípios como a educação para a cidadania e a participação na sociedade, a promoção, geração e difusão de conhecimentos por meio da pesquisa, consolidação dos valores da sociedade etc.

---

<sup>56</sup> Quatro importantes documentos elaborados por essa Organização podem ser citados: 1) Documento de política para a mudança e desenvolvimento na educação superior (1995); 2) Educação: Um tesouro a descobrir (1996); 3) Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: Visão e ação; 4) Marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento da educação superior. Os dois últimos foram produzidos na Conferência Mundial sobre Educação Superior, em outubro de 1998, Paris. (CATANI e OLIVEIRA, 2002, p.76).

<sup>57</sup> Declaração Mundial sobre educação superior no século XXI: Visão e ação

<sup>58</sup> Lembrando que o artigo décimo primeiro já foi contemplado na anterior discussão sobre a qualidade.

Essas idéias estão diretamente relacionadas com outros artigos como, por exemplo, o artigo quinto, que aborda a importância do desenvolvimento por meio da pesquisa, que deve estar favorecida em todas as disciplinas, bem como o fomento da inovação, da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, e o artigo oitavo, que trata da diversificação (modelos de ensino, instituições, etc.) como forma de ampliar a igualdade de oportunidades.

A busca da verdade e da justiça pelo exercício científico ético, a abordagem crítica de problemas sociais e a defesa de valores universalmente desejáveis são alguns dos princípios presentes no segundo artigo da declaração. Na mesma linha, o pensamento crítico e a criatividade, a educação para formação de cidadãos e cidadãs que analisem criticamente os problemas sociais e busquem soluções e que saibam trabalhar em equipe em contextos multiculturais, são alguns exemplos do artigo nono que ressalta que, para isso, pode ser necessário pensar em uma reforma curricular.

A igualdade de acesso, o fortalecimento da participação e promoção da mulher e o reforço do papel ativo na sociedade através de serviços extensivos à comunidade estão presentes nos artigos três, quatro e seis respectivamente. O artigo décimo segundo trata do potencial e do desafio da tecnologia, não apenas na criação de novos ambientes de aprendizagem como no cuidado do não agravamento das diferenças socioeconômicas, para assegurar a qualidade e o acesso equitativo.

O princípio da solidariedade está posto no artigo décimo quinto, que destaca, entre outras coisas, a importância de parcerias internacionais, o apoio mútuo, a necessidade de convivência com culturas e valores distintos.

A importância do vínculo do ensino superior com o mundo do trabalho está presente no sétimo artigo e a preocupação com o protagonismo dos alunos e com a formação docente aparece, sobretudo, no décimo artigo.

O artigo décimo sexto defende que, ao mesmo tempo em que se deve incentivar a formação de talentos científicos em países desenvolvidos, deve-se facilitar a volta de cientistas e especialistas altamente qualificados aos seus países de origem, por exemplo, a partir da criação de um ambiente que atraia e mantenha o capital humano qualificado.

O artigo décimo terceiro leva em consideração a questão da gestão e financiamento da educação superior, levantando pontos como a autonomia administrativa das instituições, desenvolvimento de capacidades e estratégias apropriadas de planejamento e análise das políticas, práticas de gestão com uma perspectiva de futuro, uma administração com visão social, incluindo questões globais e habilidades gerenciais eficientes, etc. Quanto aos recursos, o artigo décimo quarto diz respeito ao financiamento da educação superior como serviço público.

Por fim, o décimo sétimo artigo trata das parcerias e alianças como forças necessárias para mudança administrativa, e que devem ser baseadas em interesses comuns, respeito mútuo e credibilidade.

Se recorrermos às reflexões sobre educação moral discutidas no capítulo anterior, poderemos facilmente observar uma série de convergências entre as idéias ali defendidas e as presentes nos artigos da Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI: Visão e Ação da UNESCO -como por exemplo, a consolidação dos valores da sociedade e a defesa de valores universalmente desejáveis, a importância de uma nova abordagem curricular interdisciplinar e transversal, a formação docente e o protagonismo discente e a formação de cidadãos e cidadãs que saibam trabalhar em equipe e sejam participativos na busca de soluções criativas para as problemáticas sociais. -, o que, a nosso ver, reafirma a importância de se reconsiderar o modelo de educação que vivemos hoje.

Não apenas essa Declaração, mas uma grande parte dos documentos elaborados pela UNESCO, propicia a reflexão sobre a necessidade de mudanças no âmbito educacional, especialmente o universitário. É verdade que em todo seu período de existência a Universidade já passou por uma série de mudanças. E isso, acreditamos, é o que se espera. Afinal não existe e provavelmente nunca existirá um momento em nossa história no qual a educação estará isenta de críticas (uma vez que estamos em constantes mudanças). As relações sociais não são estáticas, os objetivos também não o são e, principalmente, as pessoas nunca o serão.

Para exemplificar como essas mudanças estão presentes, podemos recorrer à história da Universidade, e observar como essa instituição sofreu diversas mudanças (necessárias) ao longo dos anos.

Segundo Buarque (2003), as Universidades surgiram há oito séculos e meio como um espaço para o pensamento livre e vanguardeiro, para se tornar, ao longo dos séculos seguintes, centros de geração de alto conhecimento nas sociedades. A necessidade veio, sobretudo, pelo fato dos mosteiros – murados – perderem a sintonia com o mundo que vinha surgindo ao seu redor.

Já no século XX as Universidades perceberam que estavam se distanciando desse mundo real e voltando a se fechar como aqueles mosteiros. Nesse momento, as Universidades começaram a trazer para dentro de si áreas de conhecimento técnico (como engenharia, ciências aplicadas, etc.), relegando assim os saberes clássicos, que por tantos anos foram o cerne das Universidades.

Essa preocupação em relação ao mundo real também se relaciona ao fato de, no século XX, a Universidade começar a ser requisitada para um envolvimento mais intenso com a comunidade circundante, e a demanda crescente do governo e da sociedade pela extensão<sup>59</sup>, explica Penin (2005).

Hoje falamos em três funções básicas e indissociáveis da Universidade: o ensino, a pesquisa e a extensão. Essa indissociabilidade está prevista no Art. 207 da Constituição da República Federativa do Brasil (1988): “As Universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

Acreditamos que essa articulação do chamado “tripé universitário” (ensino, pesquisa e extensão) é o que garante a qualidade da educação no ensino superior. Não podemos hierarquizar essas três funções básicas, uma vez que cada uma delas precisa das outras duas para existir. De forma muito sucinta<sup>60</sup> podemos dizer que a partir do ensino é possível difundir, aplicar e democratizar os conhecimentos resultantes das pesquisas na sociedade (ou

---

<sup>59</sup> Significa, basicamente, o repasse da Universidade à comunidade externa em forma de serviços ou ensinamentos, de conhecimento acumulado em todas as áreas. Na prática, a extensão ocorre principalmente através de cursos, organização de congressos, palestras, seminários, assessoria a órgãos públicos e privados, educação continuada, etc.

<sup>60</sup> Já que a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão ainda é bastante discutida no meio acadêmico e não existe um consenso sobre a idéia de extensão e como essa indissociabilidade deve ocorrer, optamos por fazer uma simples e breve explanação sobre esse tema, uma vez que, apesar de não ser o objetivo dessa pesquisa, é um princípio da Universidade de suma importância não apenas para a educação mas para a sociedade.

seja, a extensão). A extensão permite que a realidade seja observada e que novos problemas sejam apontados para pesquisas que, por sua vez, devem prover o conhecimento construído no ensino superior (ensino). Como podemos observar, essa indissociabilidade está fundada na relação dialógica entre a teoria e a prática, e na constante produção e construção do conhecimento.

Além disso, argumenta Penin (2005), a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão permite que, no tocante ao ensino, o projeto pessoal de formação de um estudante convirja para um projeto coletivo – o que contribui, a nosso ver, para a formação de cidadãos e cidadãs<sup>61</sup>.

Existem, no entanto, poucos currículos que garantem que os estudantes, de fato, entrem necessariamente em contato com a pesquisa e/ ou com a extensão. Na maioria das vezes, observamos alunos que concluem seus cursos de graduação cumprindo todos os créditos relativos ao ensino, ou seja, os obrigatórios para a obtenção do tão esperado diploma.

Ribeiro (2005, p.63), referindo-se aos autores de *Science for All Americans*, acredita que no século XXI deverá ocorrer uma alfabetização científica de todos os cidadãos. Para o autor, o espírito científico deve ser parte integrante e essencial da cidadania. Essa visão é importante para uma formação integral universitária, construindo sujeitos que considerem seu mundo de forma não tradicional<sup>62</sup>.

Observamos que esse olhar crítico para a realidade e a adaptação às rápidas mudanças em nossa sociedade são fundamentais em uma sociedade plural como a nossa que caminha face a uma constante valorização e respeito à diversidade. Além disso, precisamos estar preparados para a realidade que vivemos hoje (que alguns autores como Hargreaves (2003) denominam “sociedade do conhecimento”), na qual cada dia mais - e mais rapidamente - somos “bombardeados” por todo tipo de informação, observamos o conhecimento em constante e rápida expansão, comunidades, organizações e a política em transformação, cada vez mais culturas se misturam e pessoas se adaptam a essas novas culturas. Com isso as fronteiras (culturais, sociais, do conhecimento) parecem mudar a todo instante.

---

<sup>61</sup> Afirmamos isso por acreditarmos que cidadania pode ser definida como a articulação entre projetos pessoais e coletivos (MACHADO, 2001).

<sup>62</sup> Ribeiro (2005) entende que formar alunos e alunas que não considerem o mundo de forma tradicional significa prepará-los para um mundo em mudança rápida.

Para Hargreaves (2003), as escolas não estão imunes a tudo isso, e por tanto, devem se adaptar a essa nova realidade desenvolvendo a capacidade de correr riscos e de lidar com as mudanças e investir em pesquisas, incentivá-las e iniciá-las quando surgem problemas e novas demandas aparecem repetidamente.

Bordenave (2005), referindo-se também à pesquisa como parte fundamental da formação discente, defende sua importância, explicando que, através do ensino, os alunos limitam-se a aprender o que já foi pesquisado, não participando de ações sistemáticas para o conhecimento da realidade, tornando-se profissionais incompletos e limitados.

Concordamos com a importância da pesquisa na educação (em todos os níveis de ensino). Vemos a pesquisa como um caminho na qual os alunos e alunas podem articular os problemas e as questões presentes na sua realidade com o conhecimento adquirido ao longo de sua educação formal – inclusive, construindo novos conhecimentos. Além disso, acreditamos que a pesquisa favorece a formação ética, pois para realizá-la, os estudantes e professores precisam estar abertos ao diálogo (já que pesquisar pressupõe estar aberto a novas opiniões, formas de vida), à compreensão e ao respeito ao diferente, novas formas de ver o mundo e principalmente, a mudanças. No entanto, a nosso ver, pesquisar ainda não é suficiente para uma formação real, completa: é preciso agir, participar. E um dos possíveis caminhos para isso – ao menos no ensino superior – é a extensão.

Quanto à extensão, Bordenave (2005) critica o fato de essa prática ser considerada, na grande parte das Universidades, voluntária para professores e alunos, enquanto deveria ser considerada parte essencial da formação discente. Nesse sentido o autor propõe um conceito alternativo para a extensão, que passa a ser entendida como um favor que a comunidade oferece à Universidade ao permitir que seus alunos aprendam a conviver com a realidade e a transformá-la.

Se por um lado esse conceito é passível de críticas e contrapõe o tradicional objetivo da extensão – basicamente levar até a sociedade o conhecimento produzido e acumulado por todas as áreas, em forma de serviço ou ensinamentos, de natureza cultural, de pesquisa ou fortalecimento da cidadania – por outro permite um novo olhar para essa prática tão importante e ao mesmo tempo, tão pouco explorada no contexto universitário.

Para Bordenave (2005, p.52) “[...] as necessidades reais das comunidades devem ser compatibilizadas com as necessidades de formação profissional dos participantes”.

Apesar de essa articulação entre questões reais presentes na sociedade e a formação profissional no ensino superior ser amplamente defendida, existem poucas experiências que conseguem, de fato, caminhar nessa direção.

Também defendendo essa articulação, Fávero (2003) explica que as funções da Universidade devem ser consideradas e trabalhadas levando-se em conta as necessidades e exigências da sociedade, essa, em constante mutação e crise. Para tanto, segundo a autora, é preciso pensar em uma concepção de Universidade que implique uma estreita relação entre o ensino e a pesquisa nos mais variados campos – e, entendemos nós, também a extensão. É preciso pensar na Universidade como produtora de conhecimento, espaço de invenção, de descobertas, teorias, lugar de inovação, socialização do saber, à medida que se divulga esse conhecimento e ele se torna acessível às camadas menos favorecidas da população. Além disso, o saber produzido não é indiferente à história e ao lugar social que ao mesmo tempo, possibilita e demanda essa produção.

A pesquisa na Universidade, entre outras coisas, é a forma pela qual se desenvolve o pensamento crítico, formando sujeitos pensantes, capazes de buscar novos caminhos, novas soluções. Para a autora:

[...] a formação de profissionais como pessoas e cidadãos constitui uma das tarefas mais complexas a serem desenvolvidas pela universidade. Essa complexidade, no entanto, não pode ser encarada como um obstáculo intransponível, mas como um desafio. (FÁVERO, 2003, p.185).

Um desafio que acreditamos dever ser superado levando-se em consideração as diversas dimensões da Universidade que se refletem nos objetivos finais da educação. É uma teia complexa de relações, paradigmas, formas de pensar que precisam ser revistos e mudados. Quem sabe assim conseguiremos aproximar a universidade da realidade vivida hoje pela nossa sociedade.

Para Ristoff (1999) a Universidade precisa contribuir para a formação do ser humano em sua totalidade e não apenas no campo profissional, já que essa é apenas uma faceta do ser humano. A necessidade de trabalhar os valores éticos e da cidadania torna-se cada vez mais evidente.

Acrescentamos aqui que preparar os alunos e alunas para sua profissão dentro daquilo que acreditamos ser o real objetivo do ensino superior, não significa apenas instruí-los tecnicamente, mas envolve, sobretudo, a educação em valores. Afinal, de que vale formar profissionais que não conseguem dialogar, enfrentar conflitos, observar os problemas da realidade e buscar a felicidade, para si mesmos e para a coletividade?

A sociedade democrática hoje, inserida em um contexto de globalização econômica, novas tecnologias da informação, da comunicação e na qual convivem diferentes culturas, religiões, costumes, precisa mais que nunca de cidadãos e cidadãs com princípios éticos (MARTINEZ, BRUXARRAIS e ESTEBAN, 2002).

A nosso ver, não faltam estímulos para mudança, tanto por parte das Universidades como por parte dos universitários. O que parece faltar muitas vezes é a garantia de que essas mudanças contribuirão para uma melhora.

Talvez falte nitidez sobre aquilo que de fato será uma melhora. O que parece inegável é a necessidade de incorporação de ações que orientem a formação de valores, a formação ética, no cenário universitário.

A Universidade que, desde suas origens, apresenta como objetivo principal a formação de profissionais e especialistas nas mais diversas áreas do conhecimento, deveria hoje também objetivar um maior comprometimento com a formação de cidadãos e cidadãs responsáveis e comprometidos com a sociedade em que vivem.

Pensando nisso, muitas instituições começaram a rever seus currículos, propondo novas estratégias de ensino-aprendizagem. Entre elas podemos citar o *Problem Based Learning*, que começou na década de 60 no Canadá e se difundiu por muitas instituições no mundo todo.



## 2.1. Inovações no ensino superior: o *problem based learning* (PBL)

Inicialmente no Canadá, na McMaster University Medical School, no final dos anos 60, o *Problem Based Learning* (PBL<sup>63</sup>) foi popularizado como resultado de pesquisas realizadas por Barrows sobre as habilidades de raciocínio dos estudantes de medicina (BARROWS and TAMBLYN, 1980 *apud* SAVIN-BADEN, 2000). Essa pesquisa, explica Savin-Baden (2000), objetivava desenvolver nos estudantes a habilidade de relacionar o conhecimento construído durante o curso com os problemas apresentados pelos pacientes.

Após a divulgação dos resultados e a discussão do seu impacto no Ensino Superior, o PBL foi introduzido não como um método específico, mas como o foco de uma filosofia de estruturação curricular para promover a multidisciplinaridade a partir da aprendizagem centrada no estudante, garantindo um aprendizado para toda a vida na prática profissional (BARROWS and TAMBLYN, 1980 *apud* BOUD and FELETTI,1997).

Segundo Savin-Baden (2000, p.04), a difusão do PBL se deu, sobretudo, por não ser entendido apenas como uma diferente visão de aprendizado e educação profissional, mas também como “[...] uma diferente visão sobre relações entre indústria e educação, entre aprendizado e sociedade e entre governo e universidades”<sup>64</sup>.

Dessa forma, entre 1970 e 1980 o PBL foi sendo incorporado nas Universidades em diversas partes do mundo, como na Austrália, EUA, Inglaterra, Holanda e Dinamarca.

Aqui no Brasil, as primeiras instituições que iniciaram um novo currículo baseado em PBL foram a Faculdade de Medicina de Marília e o Curso de Medicina da Universidade Estadual de Londrina, em 1997 e 1998 respectivamente. Posteriormente, outras instituições no país também adotaram o PBL, como a Escola Paulista de Medicina (Universidade Federal de São Paulo), a Faculdade de Medicina de Sobral, a Universidade Federal de Roraima e a Universidade Federal de Santa Cruz.

---

<sup>63</sup> “Problem Based Learning” (PBL) aparece muitas vezes traduzido para o português como “Aprendizagem Baseada em Problemas” (ABP).

<sup>64</sup> Tradução nossa. No original: “[...] a different view about relationships between industry and education, between learning and society and between government and university”. (SAVIN-BADEN, 2000, p.04)

Muitos motivos levaram tantas instituições de ensino superior a adotarem o PBL. Entre eles, Boud and Feletti (1997) citam a possibilidade de se saber como os alunos aprendem, principalmente quando eles estão envolvidos ativamente, e a aprendizagem se dá em um contexto no qual o conhecimento deve ser usado; a visão e a experiência que os estudantes podem ter da diversidade da prática profissional em seu campo de atividade; a expansão do conhecimento, que impossibilita incluir todo o conhecimento que os alunos e alunas precisam para suas práticas profissionais, e torna mais importante a aptidão de aprender rápida, efetiva e independentemente quando eles de fato precisam fazê-lo; resposta rápida às mudanças na prática profissional, melhorando currículo e método; e as diferentes demandas do PBL que são facilmente adaptáveis sem o rigor das grandes instituições educacionais, diferentemente daquelas da tradicional estrutura aula/ laboratório/ tutoria.

Segundo Boud and Feletti (1997), há muitos anos o PBL é considerado uma importante inovação na educação superior. Não é apenas um método, mas uma forma de aprendizagem. É uma forma de construção e ensino usando problemas como estímulo e foco para a atividade estudantil. Um percurso no qual o currículo está centrado em um problema - chave da prática profissional.

Para Savin-Baden (2000), o PBL pode ajudar os alunos e alunas a aprenderem com a complexidade, a verem como não existem respostas certas para problemas globais, mas sim aprendizagens e modos de vida que fazem parte de contextos, contextos esses que possuem uma série de soluções disponíveis e possíveis. Ajuda os alunos e alunas a perceberem que não existe um único método de resolução de problemas. Ajuda as pessoas a aprenderem como aprender e a relacionarem a aprendizagem com seus próprios interesses e motivações. O PBL, segundo a autora, ajuda os estudantes a aprenderem em contextos da vida real e colocar o foco em suas próprias experiências.

Algumas características da educação baseada no PBL são (BOUD and FELETTI,1997, p.02):

- O uso de materiais que estimulem os alunos e alunas a discutirem um problema importante, uma pergunta ou assunto;
- A apresentação do problema como uma simulação da prática profissional ou de uma situação da vida real;

- A condução dos estudantes para um pensamento crítico, provendo-os de recursos limitados para ajudá-los a aprender com a definição e tentativa de solucionar o problema dado;

- A identificação pelos estudantes de suas próprias necessidades e a apropriação dos recursos disponíveis;

- O relacionamento estabelecido pelos alunos e alunas do novo conhecimento com o problema original e a avaliação de seus processos de aprendizagem.

Cabe ressaltar, no entanto, que no decorrer dos anos, conforme as idéias e as práticas do PBL foram se difundindo pelo mundo, mudanças foram ocorrendo na forma tal como foi implantado em cada Instituição. Uma das principais diferenças que observamos nas diversas experiências é que existem Instituições de Ensino Superior que praticam o PBL a partir do conceito de *student-centered* ou *self directed* (aprendizado centrado no estudante) e aquelas que o praticam a partir do conceito de *team-based learning* (aprendizado baseado na equipe).

A principal divergência observada entre os dois modelos é o princípio de trabalho em equipe, já que os que adotam o *student-centered* entendem o aluno como o principal responsável pelo processo de aprendizagem, e priorizam o desenvolvimento das competências pessoais desenvolvidas implicitamente no lugar dos processos de cooperação nos grupos e, ao contrário, os que adotam o *team-based learning* entendem o trabalho em grupo como uma das principais competências a ser desenvolvida pelos estudantes. Outra divergência observada é quanto à definição do problema a ser estudado, já que normalmente, no *team-based learning*, os estudantes participam dessa definição, e no *student-centered*, ela é elaborada e proposta pelos docentes.

Levando em consideração que para a formação ética defendida por nós ao longo dessa pesquisa, é imprescindível trabalhar com os alunos e alunas valores como a cooperação, a tolerância e o diálogo (próprios dos trabalhos em grupos<sup>65</sup>), citaremos aqui rapidamente, duas experiências brasileiras que se baseiam no *student-centered*: na Faculdade de Medicina de Marília e na Faculdade de Medicina da Universidade Estadual de Londrina e, posteriormente,

---

<sup>65</sup> Ressaltamos aqui que nas experiências baseadas no *student-centered*, muitas vezes os estudantes trabalham em grupo, porém são cobrados por resultados individuais (como relatórios, por exemplo) e o relacionamento de cada estudante no grupo e a habilidade de trabalhar coletivamente não é avaliada/ valorizada como um ponto relevante na formação.

aprofundar-nos-emos na experiência que serviu de inspiração para a elaboração da proposta de Resolução de Problemas da USP - Leste<sup>66</sup>, que adota o conceito de *team-based learning*: a da Universidade de Aalborg.

A Faculdade de Medicina de Marília (2004) apresenta um currículo baseado em problemas e orientado à comunidade, trabalhando o desenvolvimento de habilidades profissionais e a inserção do estudante nos serviços de saúde, a partir da 1ª série.

Os estudantes são estimulados a trabalhar cooperativamente nos pequenos grupos, a reconhecer necessidades de aprendizagem e a utilizarem recursos para provê-las ao longo de sua formação e da vida. Requer, de todos os estudantes, uma postura ativa, responsável, ética e colaborativa. (FACULDADE DE MEDICINA DE MARÍLIA, 2004).

No “*Guia do Processo de Ensino-Aprendizagem: Aprender a Aprender*”, da Faculdade de Medicina de Marília, editado por Komatsu, Ricardo S. *et al* (2003), algumas mudanças curriculares realizadas no ano de 2004 resultaram em uma estrutura que busca uma maior interação entre teoria/ prática, que está centrada no estudante e voltada para a comunidade. Essas mudanças foram chamadas de *aprendizagem significativa*.

Segundo Komatsu, Ricardo S. *et al* (2003), a aprendizagem significativa é definida como uma forma oposta à aprendizagem fundamentada na memorização de conteúdos. Na aprendizagem significativa, o conhecimento, a habilidade e os valores são efetivamente usados nas situações práticas profissionais, ou seja, os conteúdos apresentam uma funcionalidade e a integração teoria e prática é potencializada.

Os autores (2003, p.08) afirmam ainda que a proposta de PBL adotada na Faculdade de Medicina de Marília é voltada para uma aprendizagem centrada no estudante, individualizada, que potencializa a aprendizagem significativa, a partir da transferência do foco no professor para o foco no aluno. Diferentemente do ensino tradicional, o professor deixa de ser o único ativo (e passa a adotar um papel de mediador, considerando as necessidades individuais e o conhecimento prévio), e o aluno deixa de ser um receptor passivo

---

<sup>66</sup> Na qual centramos essa nossa pesquisa e que apresentaremos mais detalhadamente no próximo capítulo.

(e passa a ser ativo, protagonista do processo de ensino - aprendizagem). Nessa perspectiva a avaliação, segundo os autores:

[...] deve incluir a habilidade de reconhecer necessidades educacionais pessoais, desenvolver um método próprio de estudo, utilizar adequadamente uma diversidade de recursos educacionais e avaliar criticamente os progressos obtidos.

Na Faculdade de Medicina da Universidade Estadual de Londrina (2005), o currículo, também estruturado em PBL e com a aprendizagem centrada no estudante, funciona a partir de problemas elaborados pelos professores do “Grupo de planejamento” de cada módulo. As disciplinas não constituem mais o eixo da estrutura curricular, permitindo que novos papéis sejam assumidos pelos professores. Esse novo papel, de professor – tutor, muitas vezes não é aceito facilmente por eles:

[...] Sendo professor-tutor ele atua principalmente como facilitador do trabalho dos grupos de alunos, orientando-os para que construam o próprio conhecimento de modo cooperativo, num papel bem diferente do professor dos currículos tradicionais. [...] Muitos docentes se sentem ameaçados ao não visualizarem o perfil clássico de suas disciplinas no desenho curricular, ao ouvirem falar que tutores não precisam ser especialistas e que basta um número relativamente pequeno de docentes treinados para aplicar o PBL. (FACULDADE DE MEDICINA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2005).

A adesão ao PBL, na grande maioria das instituições (não apenas as brasileiras, mas em todo o mundo), concentra-se na área da saúde, principalmente nos cursos de medicina. Porém, nos últimos anos, algumas instituições com cursos da área de humanidades e exatas também estão reformulando seus currículos com base nos princípios do PBL. Um exemplo de instituição que adotou o PBL em outras áreas que não apenas a da saúde é a Universidade de Aalborg.

Há aproximadamente 30 anos, a Universidade de Aalborg desenvolveu um sistema educacional baseado no PBL e na metodologia de projetos, e a idéia principal é proporcionar uma relação dialética entre a teoria acadêmica e a prática profissional. Essa relação atrelada à

prática da resolução de problemas é o que garante que o conhecimento construído pelos alunos e alunas seja o mais atual possível, explicam Kjersdam e Enemark (1994).

Segundo os autores, o sistema educacional adotado, que se orienta a partir do trabalho com resolução de problemas, baseia-se em um modelo dinâmico de relação entre três dimensões: prática, pesquisa e educação. Kjersdam e Enemark (1994) explicam que nesse sistema, os problemas que são encontrados na prática profissional e na pesquisa são os melhores guias para o processo de aprendizagem. São eles que “amarram” a prática, a pesquisa e a educação, alcançando resultados muito mais ricos do que se cada dimensão funcionasse isoladamente. As três dimensões são definidas como:

- *Prática*: Garante os novos campos a serem estudados, trazendo problemas práticos presentes na sociedade para pesquisas e para educação. Cabe, no entanto lembrar que, como o processo de resolução de problemas não é imediato, pode ocorrer que soluções sejam encontradas quando os problemas já não apresentam relevância, enquanto a sociedade continua a descobrir novos problemas que requerem novas soluções;

- *Pesquisa*: A pesquisa é tão importante para obtenção de respostas teóricas quanto para obtenção de respostas práticas a novos problemas do futuro<sup>67</sup>. Para tanto é preciso relacioná-la com a educação, para formar alunos e alunas capazes de aplicarem novos conhecimentos e habilidades no trabalho com o desconhecido. A integração entre educação e pesquisa é fundamental;

---

<sup>67</sup> Segundo Kjersdam e Enemark (1994) os problemas práticos podem ser um sintoma de que alguma coisa está errada com nossas teorias e suposições. Dessa forma, esses problemas práticos resultam em um problema teórico. Os problemas práticos experimentados fora do mundo das Ciências Puras podem ser solucionados por meio das Ciências Aplicadas.

Existem muitas metodologias que podem ser usadas na busca de uma explicação científica de um problema prático. Não existe nenhuma razão cognitiva, teórica ou metodológica para limitar a escolha de teorias e métodos nos processos de pesquisas orientadas por um problema.

No entanto, as Ciências Puras são influenciadas pelas restrições, pelo paradigma de escolhas de teorias e métodos do pesquisador e pela licença da pesquisa acadêmica. Dessa forma, podemos dizer que enquanto as Ciências Aplicadas estudam problemas teóricos originados em um mundo exterior ao científico, as Ciências Puras buscam novos paradigmas validando e testando teorias e métodos e trabalhando no domínio da realidade e da abstração.

É por esse jogo dialético entre as Ciências Aplicadas e Puras que o progresso científico é alcançado. As Ciências Aplicadas desenvolvem-se pela possibilidade de novas metodologias e teorias que são oferecidas pelos avançados passos nas Ciências Puras. O progresso científico é resultado do dinâmico jogo que se estende da experiência dos problemas práticos à descoberta de novos paradigmas.

- *Educação*: Para formar alunos capazes de lidarem com o desconhecido, é preciso um currículo<sup>68</sup> que possibilite mudanças rápidas, que seja flexível para permitir adaptação e inovação interna. As disciplinas são necessárias para prover o conhecimento profissional básico para o projeto ou os problemas reais a serem estudados, e esses, fundamentais para entender a interdisciplinaridade existente nos problemas da vida real. Ou seja, um currículo no qual os projetos definem as disciplinas e não ao revés.

Em um currículo assim configurado, afirmam os autores, os estudantes aprendem a lidar com problemas desconhecidos, a entender a ligação entre os diferentes campos e habilidades, e a estar aptos a trabalhar em uma sociedade em constante mudança e cada vez mais complexa.

O modelo educacional adotado na Aalborg University é definido *como problem – based e project – organized*, e trabalha a formação dos alunos e alunas a partir de problemas, do trabalho com projetos, da interdisciplinaridade, do protagonismo dos alunos e alunas, e do trabalho em equipe.

Qvist (2004) explica que o principal objetivo do processo de aprendizagem baseada em problemas adotado na Universidade de Aalborg é encontrar uma ou mais respostas que possam explicar ou solucionar o problema. O autor afirma ainda que, para garantir o sucesso no envolvimento dos estudantes com o projeto e com a equipe, o cuidado na escolha do problema é essencial. O primeiro passo é garantir que a seleção do problema seja uma decisão dos estudantes. Isso, além de possibilitar que os alunos e alunas sejam ativos, criativos e protagonistas do processo, propicia o sentimento de responsabilidade.

Consideramos essa prática como um dos pontos fortes da Universidade de Aalborg. Isso porque entendemos que garantir o envolvimento dos estudantes no projeto é a chave para alcançar os objetivos dessa proposta. Isso porque sem envolvimento não existe o comprometimento, a busca por resultados, e o foco dos alunos e alunas pode passar a ser o

---

<sup>68</sup> Um currículo diferente daquele tradicional, que é composto por disciplinas independentes, nas quais os alunos resolvem exercícios e problemas conhecidos com o suporte de uma teoria específica, a partir de leituras selecionadas para determinada matéria (KJERSDAM e ENEMARK, 1994).

mesmo que usualmente é observado em instituições de ensino que aplicam o currículo tradicional<sup>69</sup>: decorar e produzir o mínimo necessário para “passar de ano”.

Outra das principais diferenças entre esse modelo e os outros que também adotam o PBL é que nesse o problema é visto como o ponto de partida para a aprendizagem, as disciplinas são definidas após a análise do problema e os alunos devem trabalhar em equipe no decorrer de todo o projeto, produzindo um único relatório (mesmo que ao final, cada aluno tenha uma nota individual).

Observamos assim, nesse modelo, a flexibilidade curricular, o trabalho transversal e interdisciplinar, uma vez que as disciplinas não são preestabelecidas, e sim definidas de acordo com as necessidades dos alunos e alunas. Sendo assim, elas estão, necessariamente, articuladas umas com as outras, visto que todas se orientam a partir de um problema comum.

Além disso, a produção de um único relatório reflete claramente o princípio do *team-based learning*, já que o resultado individual passa a depender do resultado do grupo como um todo, do comprometimento de cada um que dele faça parte. Essa estrutura não apenas estimula, mas obriga os alunos e alunas a trabalharem coletivamente.

Os sistemas educacionais que trabalham com *problemas* e *projetos* estabelecem um novo meio de aprendizagem que, segundo Kolmos, Fink e Krogh (2004), resulta em rápidas conseqüências, muito ricas para a cultura e organização das universidades, além de propiciar o amplo envolvimento, motivação e desenvolvimento - cognitivo, psicológico e social - dos alunos e alunas.

Um exemplo dessas conseqüências pode ser visto em uma pesquisa realizada com os alunos e alunas da Faculdade de Humanidades, da Faculdade de Ciências Sociais e da Faculdade de Engenharia e Ciências da Universidade de Aalborg. Utilizando questionários e entrevistas, essa pesquisa relata a experiência do PBL do ponto de vista dos estudantes. Alguns resultados encontrados foram (JORGENSEN, 2004):

- Muitos alunos e alunas disseram que no primeiro semestre o PBL não fazia sentido para eles até que terminaram um ou mais projetos;

---

<sup>69</sup> Entendemos por um currículo tradicional aquele que é composto por disciplinas independentes, nas quais os alunos e alunas resolvem problemas conhecidos com o suporte de uma teoria específica, a partir de leituras selecionadas para determinada matéria. (KJERSDAM e ENEMARK, 1994)



- Quanto à relação teoria e prática, os alunos e alunas disseram que o trabalho com projetos ajuda-os muito (tanto que chega a ser “*imensurável*”) a entender a teoria apresentada e as leituras realizadas durante o curso. Além disso, há semestres em que a teoria é em maior proporção que a prática, e outros em que a prática é em maior proporção que a teoria (no final, segundo eles, está bem balanceado). A única ressalva é que gostariam que os docentes propiciassem mais conexões visíveis entre a teoria e a prática.

- Muitos estudantes entrevistados disseram ter escolhido a Universidade de Aalborg justamente porque queriam participar em grupos de projetos. No entanto nenhum deles considera que trabalhar em grupo é fácil.

-Entre as vantagens de trabalhar em grupo foi mencionado o aprendizado de cooperação e habilidades colaborativas, desenvolvimento do senso de tolerância e entendimento de diferentes pontos de vista e idéias, paciência e tolerância para trabalhar com outras pessoas em geral (diferenças individuais), o fluxo de sinergia ou criatividade das idéias nos processos do grupo, um ótimo senso de comprometimento com a educação, e o valor social de encorajar e motivar a presença de outras pessoas e a participação em percursos e tarefas, compromissos.

- Foi um consenso entre os alunos e alunas que o sucesso do projeto requer o conhecimento de ferramentas e métodos de ensino para discussões sobre as expectativas e ambições de cada membro do grupo para o projeto, para a criação de roteiros/ linhas de direção/ planejamento para o grupo e a elaboração de planos de atividade. Alguns estudantes comentaram que começaram a fazer uso desses métodos em suas vidas/ projetos pessoais também.

- Entre todas as habilidades desenvolvidas com o PBL descritas pelos alunos e alunas, a principal foi relativa ao trabalho em grupo. Estudantes acreditam que eles aprenderam muitas coisas sobre si mesmos, como trabalhar mais efetivamente com outras pessoas, respeitar a opinião e as idéias alheias, como expressar as próprias idéias e torná-las compreensíveis para os outros, como apoiar, dar suporte a outros membros do grupo e encorajar o trabalho em direção aos objetivos.

- Muitos estudantes disseram ainda que aprenderam como seus pontos fortes e seus pontos fracos podem ser usados no trabalho em grupo, os papéis que eles podem e devem

assumir em um trabalho em grupo; afirmam que aprendem e trabalham melhor (sob pressão, sozinhos, em grupos grandes, pequenos, com uma ou diversas questões ao mesmo tempo, etc.).

- Nenhum aluno ou aluna teve dificuldade para imaginar como essas habilidades serão úteis quando eles entrarem no mercado de trabalho.

- Os alunos mencionaram que na prática aprenderam (e aprenderam o valor dessa aprendizagem) a lidar com gerenciamento de projetos, incluindo estabelecimento de agenda, cronograma, traçado de metas, objetivos a curto e longo prazo, e delegação de tarefas individuais ou para sub-grupos.

Se por um lado os resultados aqui apresentados nos mostram grandes avanços propiciados pelo PBL para a formação ética e profissional dos alunos e alunas, por outro, eles também nos mostram que a adoção do PBL ainda é uma novidade tanto para os estudantes quanto para os docentes, e a adaptação a uma nova estrutura curricular é um processo que demanda tempo e predisposição dos agentes envolvidos. A partir desses resultados, observamos ainda que para trabalhar com base no PBL é preciso estar aberto a mudanças, inovações constantes, dado que, a nosso ver, essa nova forma de entender o ensino-aprendizagem está em constante construção.

Acreditamos que o PBL, seja qual for o modelo adotado – centrado no estudante ou no grupo –, propicia um grande passo em relação à tradicional concepção de ensino-aprendizagem e de estrutura curricular, já que a interdisciplinaridade passa a ser fundamental para a busca de soluções, os conteúdos trabalhados (os problemas) fazem parte da realidade vivida pelos alunos e alunas e o protagonismo é uma peça-chave para essa aprendizagem (uma vez que o docente deixa de ser visto como detentor do conhecimento e passa a ocupar um papel de orientador de estudos. No PBL, individual ou coletivamente, a busca de soluções para o problema é um trabalho que deve ser realizado pelos alunos e alunas, com o apoio de professores tutores).

No entanto, acreditamos que a concepção de PBL que adota o conceito de aprendizagem baseada no grupo pode ser considerada um avanço em relação àquelas que adotam o conceito de aprendizagem centrada no estudante. Afirmamos isso, pois, a nosso ver, a partir do momento em que o foco passa a ser o trabalho coletivo, esse favorece a construção

de alguns valores – já apontados, aqui, tais como o respeito às diferenças, a colaboração, o diálogo, etc. - fundamentais, não apenas na vida pessoal, mas na vida profissional dos alunos e alunas.

Para finalizar esse capítulo sobre o PBL, queremos ressaltar que não consideramos esse modelo de ensino - aprendizagem o modelo ideal que todas as instituições de ensino deveriam seguir. Porém consideramos essa como uma importante experiência, pois, a decisão de incorporá-lo na estrutura curricular já demonstra a abertura para a mudança e a busca por uma aprendizagem voltada não apenas para a instrução, mas para a formação ética e a participação também.

### 3. A UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Neste último tópico do nosso quadro teórico, buscaremos principalmente apresentar o contexto no qual nossa pesquisa está inserida.

Iniciaremos então falando sobre a Universidade de São Paulo (USP), abordando brevemente a sua história, dados e princípios. Em seguida, trataremos de uma de suas unidades, a Escola de Ciências, Artes e Humanidades na USP - Leste. Por último, ater-nos-emos ao Ciclo Básico dessa nova unidade e mais especificamente a uma disciplina chamada Resolução de Problemas.

A Universidade de São Paulo (USP) foi criada em 25 de janeiro de 1934, por um ato de Armando Salles de Oliveira, governador de São Paulo na época. A USP fazia parte de um ambicioso projeto político e cultural, elaborado por uma comissão composta por Júlio de Mesquita Filho, Fernando de Azevedo, Antonio Almeida Jr., A. de Sampaio Dória, Agésilau A. Bitancourt, Vicent Rao, F. A. da Fonseca Telles, Cristiano Altenfelder Silva e Henrique Rocha Lima.

O contexto estava marcado por importantes transformações sociais, políticas e culturais, após a Revolução de 1930 e a de 1932. Nessa época, além da criação das primeiras Universidades brasileiras, foram criados o Ministério da Educação e o da Saúde, implantou-se a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário e foi introduzido o ensino profissionalizante para as camadas menos favorecidas da população. (SANTOS,1998, p.21).

Entre a incorporação de institutos já existentes e a criação de outros novos, a Universidade estava, inicialmente, constituída por 11 Institutos oficiais: a Faculdade de Medicina (criada em 1913), a Faculdade de Direito (criada em 1827), a Escola de Farmácia e Odontologia (criada em 1899), a Escola Politécnica (criada em 1893), O Instituto de Educação (criado em 1933), a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, o Instituto de Ciências Econômicas e Sociais, a Escola de Medicina Veterinária (criada em 1934), a Escola Superior de Agricultura e a Escola de Belas Artes, e outros diversos institutos científicos

anexos, dentre os quais: Instituto Biológico, Instituto de Higiene, Instituto Butantã, Assistência Geral aos Psicopatas, Instituto Agrônomo, Instituto Astronômico e Geográfico, Instituto Bacteriológico, Museu do Ipiranga, Serviço Florestal e Instituto Pasteur.

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras cumpriu um importante papel no início das atividades da Universidade de São Paulo, pois desempenhava uma função de articular as unidades já existentes com as novas.

Já nessa época a Universidade apontava como finalidade a promoção da pesquisa e do progresso da ciência; a transmissão, pelo ensino, de conhecimentos que enriqueçam ou desenvolvam o espírito, ou sejam úteis à vida; a formação de especialistas em todos os ramos da cultura e de técnicos e profissionais em todas as profissões de base, científicas ou artísticas; e a realização da obra social de vulgarização das ciências, das letras e das artes, por meio de cursos sintéticos, conferências, palestras, difusão pelo rádio, filmes científicos e congêneres (Witter, 1984).

Importante destacar também o ano de 1989 quando, depois de um longo período de discussão, foi aprovado o novo estatuto da USP, substituindo o de 1969, marcado pelo autoritarismo da ditadura vigente na época. Um dos resultados desse processo foi o surgimento das pró-reitorias<sup>70</sup> que, segundo o Professor José Goldemberg, reitor do período, se por um lado aumentou a burocracia da Universidade, por outro descentralizou muitas atividades, o que foi muito positivo (MOTOYAMA, 2006).

Hoje, com 72 anos, a USP é a maior Instituição de Ensino Superior e Pesquisa do País, a terceira da América Latina e está classificada entre as primeiras cem organizações similares dentre as cerca de seis mil existentes no mundo (PORTAL DA USP: SOBRE A USP - A USP HOJE, 2006)<sup>71</sup>.

De acordo com os últimos dados disponibilizados pelo Anuário Estatístico da USP, em 2005 (<http://sistemas.usp.br/anuario/>), a Universidade contava com 80.589 alunos matriculados, sendo 48.530 na graduação, 25.007 na pós – graduação (12.706 no mestrado e

---

<sup>70</sup> A Universidade de São Paulo conta hoje com quatro pró-reitorias: a Pró-Reitoria de Cultura e Extensão, a Pró-Reitoria de Graduação, a Pró-Reitoria de Pesquisa e a Pró-Reitoria de Pós-Graduação.

<sup>71</sup> A Universidade de São Paulo, no período de 1988 a 2002 foi responsável por 25,6% da produção científica do Brasil, e por 49,3% do Estado de São Paulo, Além disso, no ano de 2004, os alunos de pós-graduação da USP representavam 16,5% dos alunos de mestrado e 27% dos alunos de doutorado do país. (LANDI, F.R., 2005, *apud* MOTOYAMA, 2006).

12.301 no doutorado) e 7.052 especiais. Esses alunos estão divididos entre os 36 órgãos de ensino e pesquisa, em seis *campi* universitários (São Paulo, Bauru, Piracicaba, Pirassununga, Ribeirão Preto e São Carlos). Nesses órgãos estão distribuídos 214 cursos de graduação (9.567 vagas oferecidas anualmente), 229 programas de pós – graduação e 563 cursos de pós – graduação. O total de alunos já formados pela USP até 2005 é de 11.434 alunos (5.946 da graduação, 3.218 de mestrado e 2.270 de doutorado).

A Universidade de São Paulo possuía ainda, segundo a base de dados de 2005 (<http://sistemas.usp.br/anuario/>), 5.222 docentes, sendo que 96,3% com titulação de doutor ou acima, e 80,7% em regime de dedicação total (RDIDP<sup>72</sup>).

Quanto à produção científica, a USP no ano de 2005 realizou 26.748 trabalhos (média de 5,76 trabalhos publicados por docente), sendo 5.532 no exterior, e 5.265 trabalhos publicados e indexados no ISI (*Institute of Scientific Information*).

Além disso, em 2005 a USP contava com 15.295 funcionários técnico – administrativos, 26 órgãos centrais de direção e serviço, 7 Institutos especializados, 4 Hospitais e serviços anexos (1.298.009 atendimentos médicos e odontológicos em 2005), e 4 museus (com 1.140.873 de visitas em 2005).

Quanto às atividades de cultura e extensão, a base de dados de 2005 do Anuário estatístico da USP aponta que nesse ano foram promovidos 604 cursos, com 29.203 participantes e 8.450 eventos científicos e culturais.

Todos esses números refletem a grandiosidade e importância dessa Universidade no Brasil, e o compromisso com o ensino, a pesquisa e a extensão.

Roberto Leal Lobo e Silva (MOTOYAMA, 2006, p.50), reitor da Universidade no período de 1990 a 1993, apresentava duas principais preocupações: melhorar o atendimento e a qualidade da graduação, em especial nos cursos noturnos, ampliando as atividades nesse período e possibilitar uma maior abertura da USP em relação à sociedade.

---

<sup>72</sup> Regime de dedicação Integral à Docência e a Pesquisa. De acordo com o Capítulo III, artigos 196 e 197 do Regimento Geral da Universidade de São Paulo (1990), o RDIDP é o regime preferencial do trabalho docente, e tem o objetivo de estimular e favorecer a pesquisa, contribuir para a eficiência e o aprimoramento do ensino e difundir conhecimentos. Os docentes nesse regime deverão manter vínculo empregatício exclusivo com a USP (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2003a).

Adolpho José Melfi (2006, p.36), reitor da USP no período de 2001 a 2005, afirma que qualquer universidade pública tem o ensino, a pesquisa e a extensão como atividades indissociáveis e importantes para a formação de um bom profissional. “Para formar cérebros, você precisa fazer pesquisa”, disse o ex-reitor.

Essa associação da docência com a pesquisa como inerente à atividade universitária é uma das principais características da Universidade de São Paulo. Ela permite a formação de cidadãos preparados para enfrentar os mais diversos problemas.

Na visão de Suely Vilela (2006, p.57), atual reitora da USP e pró-reitora de pós-graduação no período de 2001 a 2005:

Ao olhar a nossa instituição, vemos um cenário no qual se formam recursos humanos de qualidade na graduação e propicia a produção de conhecimento de alto nível na pós-graduação. Uma vez produzido o conhecimento, existe a preocupação de transferi-lo para a sociedade, seja para o benefício da qualidade de vida, seja para a geração de riqueza. Em minha opinião, a USP tem essa visão. Nesse sentido, os rumos da Universidade estão bem traçados e consolidados. Esse é o futuro.

Segundo Sonia Penin (2004, p.39), pró-reitora de graduação no período de 2001 a 2005 e atual Diretora da Faculdade de Educação da USP, a missão da Universidade pública, que está explícita no objetivo geral da Graduação da USP, é a de formar profissionais e líderes para a sociedade, e pensadores e cientistas que criem novos conhecimentos e tecnologias para o desenvolvimento nacional. Com base nesse objetivo, diretrizes e metas foram traçadas pela Pró-reitoria de Graduação, tais como “integrar os graduandos de forma mais efetiva na sociedade, tanto em seus aspectos culturais e sociais, quanto no relativo ao mundo do trabalho”. Os resultados disso são incentivos<sup>73</sup> aos alunos para participação de ações junto à comunidade, ao intercâmbio (tanto nacional quanto internacional) e oportunidades de iniciação científica; e uma aproximação com o setor industrial, fonte de inovações tecnológicas de diferentes tipos e convênios, para facilitar o estágio dos alunos em empresas públicas e privadas.

---

<sup>73</sup> Incentivos como a computação de créditos curriculares (Penin, 2005a)

Um dos principais desafios da Universidade, no entanto ainda é a expansão do número de vagas, em especial nos cursos noturnos, tal como foi proposto pelos ex-reitores Roberto Leal Lobo e Silva e Adolpho José Melfi.

Nessa perspectiva, em 2005 foi inaugurada a nova unidade da USP na Zona Leste da cidade de São Paulo. Essa nova unidade iniciou suas atividades com 1020 vagas, sendo 300 no período matutino, 300 no período vespertino e 420 no período noturno.

### **3.1. A USP – Leste e o Ciclo Básico**

A partir de um estudo do CRUESP (Conselho de Reitores das Universidades Estaduais Paulistas) sobre a situação do ensino superior público no Estado de São Paulo, um Grupo de Trabalho constituído pelo Reitor da USP apontou, em 2002, a Zona Leste da cidade como uma importante região para a expansão de vagas. Isso porque essa região, além da já conhecida carência desses serviços, apresenta um forte movimento das suas comunidades organizadas em torno da educação pública em geral.

Foram muitos os objetivos da criação da USP – Leste. Dentre eles podemos citar a expansão de vagas no setor público, a preocupação em atender com qualidade as comunidades de baixa renda e levar desenvolvimento social, econômico e cultural a áreas mais carentes da nossa sociedade, etc (MELFI, 2005).

O processo de implantação dessa nova unidade começou com a nomeação (pelo reitor naquele ano, Adolpho José Melfi) de uma comissão<sup>74</sup> para estudar a conveniência e possibilidade de se implantar uma nova unidade naquela região.

---

<sup>74</sup> A comissão era composta pelos professores Renato Queiroz (Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas), Myriam Krasilchik, Maria Victoria Benevides (Faculdade de Educação), Gilberto de Andrade Martins (Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade), Sylvio de Barros Sawaya (Faculdade de Arquitetura e Urbanismo). Posteriormente, o Professor Wanderley Messias da Costa (Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas) também integrou a comissão (após a saída da Profª. Maria Victoria Benevides). (GOMES, 2005)



Após um intenso trabalho envolvendo discussões na própria Universidade e com as organizações comunitárias da Zona Leste (igrejas, reuniões partidárias, associações de Bairro, subprefeitura, etc.), essa comissão, além de concluir pela pertinência da nova unidade, elaborou algumas propostas para sua implantação, como a instituição de somente uma unidade e cursos diferentes dos já existentes na Cidade Universitária e a existência de um ciclo básico. A visão da comissão, explica Krasilchik (2006), era que a USP – Leste constituísse uma possibilidade de renovação, preservando o que a universidade tem de melhor.

Já a segunda etapa do projeto de implantação dessa nova unidade, entre outras coisas, foi marcada pelo planejamento e discussão dos cursos.

Para a seleção dos cursos a serem oferecidos nessa unidade – que necessariamente deveriam ser novos, já que o estatuto da Universidade não permite que sejam oferecidos dois cursos iguais no mesmo município – foi realizada uma consulta com cerca de 5280 alunos de ensino médio de escolas públicas e privadas e cursos preparatórios para o vestibular da cidade de São Paulo (Krasilchik, 2005, p.87).

Nessa perspectiva foram criadas subcomissões para planejamento dos novos cursos, partindo sempre da premissa básica de manutenção do tradicional padrão USP de qualidade acadêmica no tocante ao ensino, à pesquisa e à extensão.

O resultado desse processo foram 12 cursos, analisados e aprovados primeiro pela Câmara Curricular, depois pelo Conselho de Graduação (COG) e posteriormente pelo Conselho Universitário (CO) no ano de 2004: Ciências da Atividade Física, Licenciatura em Ciências da Natureza para o Ensino Fundamental, Gestão Ambiental, Gerontologia, Gestão de Políticas Públicas, Lazer e Turismo, Marketing, Obstetrícia, Sistemas de Informação, Tecnologia Têxtil e da Indumentária, Mídias Digitais e Tecnologia Musical. Desses 12, apenas 10 começaram suas atividades no primeiro ano de funcionamento (ou seja, todos com exceção de Mídias Digitais e Tecnologia Musical).

Também no ano de 2004, foi aprovado nesses mesmos Conselhos, o Ciclo Básico obrigatório no primeiro ano, comum a todos os cursos da USP – Leste.

O Ciclo Básico da USP – Leste, segundo Penin (2005 b, 124) responde de maneira nova ao objetivo de formação da graduação da USP, definido pelo Conselho de Graduação em 2002, que segundo a autora é “formar um agente ou profissional competente, socialmente crítico e responsável com os destinos de uma sociedade que se deseja justa, democrática e auto – sustentável”.

Para conceituar aqui os princípios do Ciclo Básico da USP Leste utilizaremos como principal referência textos, artigos e outros materiais elaborados (publicados ou não) por Krasilchik, Arantes e Araújo. Entre eles, podemos citar os dois livretos com o resumo da proposta entregue aos novos docentes e aos novos alunos, respectivamente: “Princípios Gerais e o Ciclo Básico” (2005) e “Princípios Gerais e o Ciclo Básico: Manual do estudante” (2005).

Entre os principais pressupostos do Ciclo Básico está a formação científica e ética dos alunos e alunas da USP - Leste. Segundo Krasilchik, Arantes e Araújo (2005 a e b), o Ciclo Básico busca oferecer aos estudantes uma formação rigorosa (de acordo com o padrão USP de qualidade) e uma visão ampla da vida humana e da natureza, e do mundo em que irão atuar como indivíduos, profissionais e cidadãos.

A proposta, tal como foi elaborada, pretende a iniciação à vida investigativa e acadêmica dos alunos e alunas, e a articulação dessas com os interesses cotidianos da população (em especial, da comunidade na qual a unidade está inserida). O princípio é que a Universidade deve formar alunos preocupados com a questão da cidadania, que busquem soluções para os problemas sociais, afirmam os autores.

Outro pressuposto importante do Ciclo Básico que apresentaremos aqui é a inter – relação das diversas áreas de conhecimento. Consideramo-lo como um dos mais importantes, uma vez que ele permeia não apenas a estrutura curricular (já que, como veremos mais adiante, as disciplinas que dele fazem parte são estruturadas em três eixos inter-relacionados), mas também toda a concepção político-pedagógica da proposta.

Por exemplo, com relação à distribuição dos alunos e alunas nas disciplinas: no Ciclo Básico, em todas as disciplinas (com exceção das específicas de cada curso), as turmas são configuradas com alunos e alunas de diferentes cursos (e não apenas com aqueles pertencentes ao seu curso de ingresso, como ocorre nas estruturas tradicionais). Em cada classe, de cada turma, fazem parte estudantes de 4 a 5 cursos distintos.

Essa distribuição enriquece as aulas, visto que docentes e estudantes são levados a debater os temas propostos em cada disciplina levando em consideração – e logo, percebendo a inter-relação - as diversas áreas do conhecimento (já que em uma mesma sala estão presentes alunos e alunas provenientes de cursos alocados nas áreas exatas, biológicas ou humanas).

Outro exemplo é o fato de, apesar do currículo dos cursos, nos anos seguintes ao Ciclo Básico, ser formado apenas por disciplinas de conhecimentos específicos, o pressuposto da inter-relação dos saberes está presente tanto na gestão como na configuração física dos espaços de toda a unidade.

Essa concepção, segundo Araújo (2005, p.147), contrapõe-se ao tradicional modelo em universidades públicas que é caracterizado pelo “trabalho de pesquisa individualizado, resultado de uma cultura acadêmica que privilegia a fragmentação, a hierarquia e a rigidez na organização e produção do conhecimento”. Tal modelo é ancorado na disciplinarização e nos departamentos e institutos isolados em campos estanques de conhecimento. “Tal modelo [...] vem encontrando seus limites a partir da organização interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar que caracteriza as novas demandas acadêmicas e científicas”, explica o autor.

Dessa forma, procurando outra conformação acadêmica, a USP – Leste configurou a distribuição e gestão dos espaços comuns para promover “[...] o trabalho coletivo, a flexibilidade e a articulação entre os diferentes saberes”. (ARAÚJO, 2005, p.147).

O reflexo disso é a integração dos espaços físicos (docentes e alunos, diferentes cursos, laboratórios de graduação e de pesquisa, etc.), e a configuração interna da unidade, dividida em coordenações de curso e não nos tradicionais departamentos.

Finalmente, não poderíamos deixar de explicar aqui como o pressuposto da inter-relação dos saberes pode ser claramente observado na estrutura acadêmica do Ciclo Básico, que segundo Krasilchik, Arantes e Araújo (2005 b) é dividida em três eixos principais, que são:

- 1) *Formação introdutória no campo específico de conhecimento* de cada um dos cursos (Disciplinas Específicas): os alunos e alunas entram em contato com as bases teóricas e epistemológicas do curso escolhido.

2) *Formação geral* (Disciplinas Gerais e Estudos Diversificados): formação ampla que aponte a complexidade dos fenômenos naturais, sociais e culturais. As disciplinas gerais oferecidas no primeiro semestre são: Ciências da Natureza, Tratamento e Análise de dados/informação e Sociedade, Multiculturalismo e Direitos. Já no segundo semestre as disciplinas são: Arte, Literatura e Cultura no Brasil, Psicologia, Educação e Temas Contemporâneos e Sociedade, Meio Ambiente e Cidadania.

Nos Estudos Diversificados os alunos podem optar por uma das três disciplinas distintas oferecidas semestralmente e criadas a partir de propostas de professores e professoras da Universidade. Essas disciplinas oferecidas têm como objetivo o enriquecimento cultural, acadêmico e científico, e devem estar articuladas com trabalhos práticos e/ ou de extensão. Exemplos de disciplinas de “Estudos Diversificados” oferecidas no ano de 2005: Cultura, Comunicação e Criatividade, Práticas de cidadania voltadas para a infância e juventude, Aplicação de informática e Produção e organização de textos científicos e acadêmicos.

3) *Formação científica por meio da Resolução de Problemas (RP)*: um dos principais eixos do projeto, essa disciplina promove a articulação entre os outros dois eixos. O principal objetivo dessa disciplina é a formação acadêmica e a iniciação científica dos estudantes a partir de resolução de problemas reais presentes na comunidade. Arantes (2005, p.103) explica que:

A proposta de Resolução de Problemas adota, como princípio, o papel ativo dos estudantes na construção do conhecimento. Trabalhando em pequenos grupos e coletivamente, os alunos devem pesquisar e resolver problemas complexos, relacionados à realidade do mundo em que vivem.

A autora ressalta que trabalhar com Resolução de Problemas não significa que os estudantes devem de fato resolver os problemas, já que muitas vezes, dada sua complexidade, isso não será possível. Os estudantes deverão buscar informações, levantar hipóteses e soluções para se aproximarem da problemática, permitindo assim seu enfrentamento.

Nos dois semestres do Ciclo Básico, os eixos são distribuídos da seguinte forma<sup>75</sup>:

2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
<b>Formação Geral</b> (3 Disciplinas Gerais e 1 de Estudos Diversificados, com 2 créditos cada, totalizando 8 créditos <sup>76</sup> )		<b>Resolução de Problemas</b> (um período inteiro, totalizando 4 créditos)	<b>Formação introdutória no campo específico de conhecimento</b> (1, 2, 3 ou 4 disciplinas específicas dependendo do curso de ingresso, totalizando 8 créditos)	

**Quadro 1 - Distribuição de créditos do Ciclo Básico na semana**

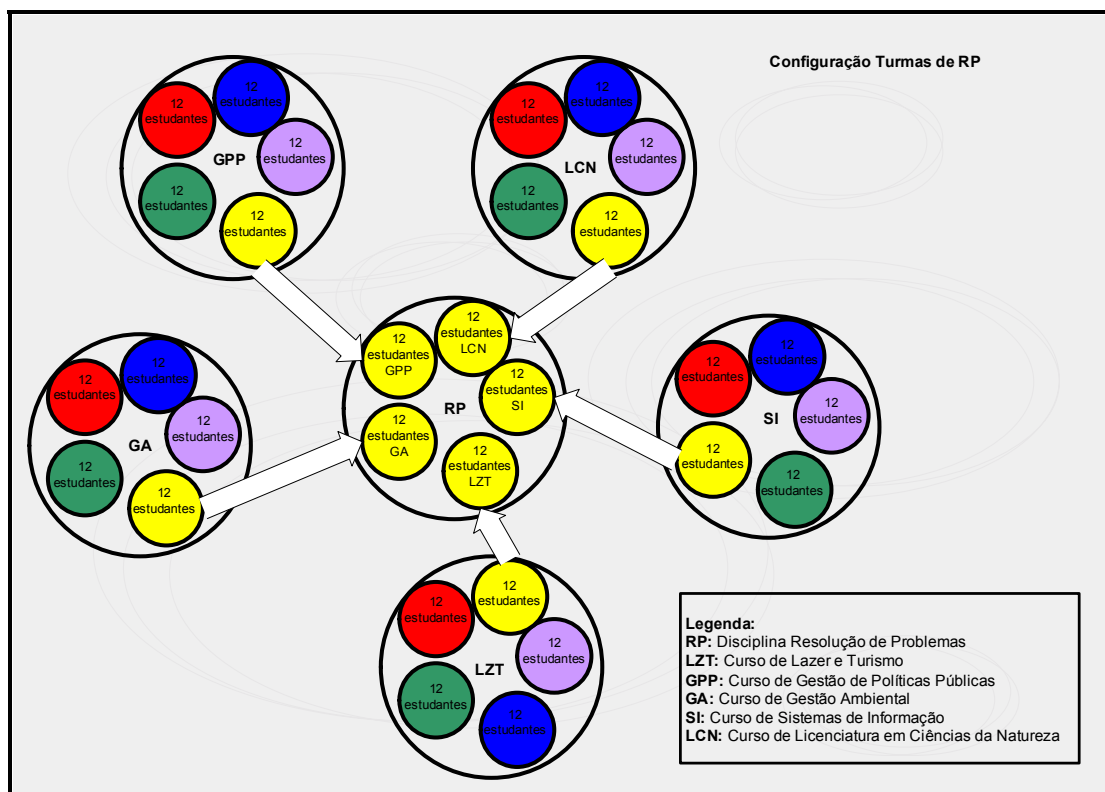
### 3.1.1. A disciplina Resolução de Problemas

Antes mesmo de começar a explicar os princípios e objetivos da disciplina Resolução de Problemas (RP), acreditamos importante expor aqui sua estrutura, como está organizada.

Na disciplina Resolução de Problemas - assim como nas Gerais e os Estudos Diversificados - cada turma é formada por alunos e alunas de diferentes cursos. São, ao todo, 60 alunos por turma de RP. Cada turma (60 estudantes) pode ser dividida em 5 grupos. Cada um desses grupos é formado por 12 estudantes de um mesmo curso. A seguinte imagem ilustrativa ajudará a compreender essa estrutura:

<sup>75</sup> A distribuição dos eixos pelos dias da semana pode mudar, de acordo com o período.

<sup>76</sup> Cada crédito equivale a 1 hora/ aula. Os estudantes do ciclo básico cursam 4 créditos/ aula por dia.



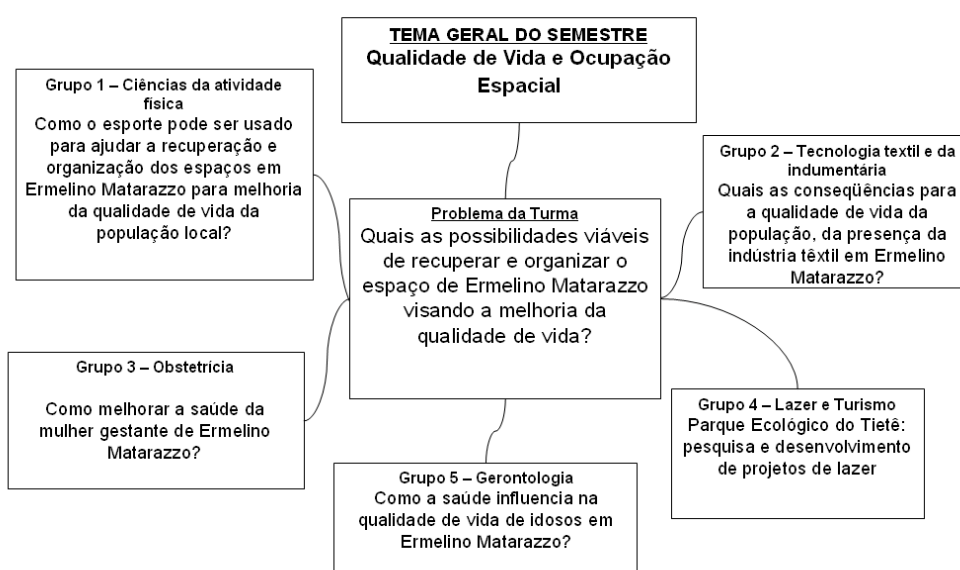
**Figura 1 - Distribuição de estudantes para a disciplina Resolução de Problemas**

Nessa disciplina Resolução de Problemas, a maioria dos encontros acontece entre o grupo de 12 alunos (do mesmo curso), em salas especialmente projetadas para essa finalidade (salas pequenas, com uma mesa própria para 12 alunos e um professor tutor, uma lousa e um computador com acesso à Internet). Só se reúnem os 60 (5 grupos de cursos distintos), na maioria das vezes, quatro vezes no semestre: uma para definição do tema geral e problema da turma, e outras três para socialização e apresentação dos trabalhos.

Os temas gerais para o primeiro ano de funcionamento foram definidos pelos docentes, e nos próximos poderão contar com propostas de alunos e alunas. Devem ser propostos de um a três temas por semestre. São temas que devem estar “relacionados a temáticas como: o fortalecimento da cidadania, resolução de problemas sociais e articulação entre os conhecimentos científicos e os problemas do cotidiano” (KRASILCHIK, ARANTES e ARAÚJO, p.14, 2005b). Os temas gerais no ano de 2005 foram: “Cidadania e desigualdades”, “Qualidade de vida e ocupação espacial” e “Tecnologia e sociedade”.

Uma vez escolhido o tema geral, os alunos e alunas (grupo de 60) definem um problema amplo, que deve servir de base para a posterior definição de um problema específico de seu curso de ingresso (grupo de 12 alunos e alunas).

A seguinte imagem<sup>77</sup> ilustrativa, com problemas elaborados por uma turma observada no primeiro semestre de 2005, ajuda a compreender essa organização:



**Figura 2 - Organização de problemas da disciplina Resolução de Problemas**

Tal como apontamos anteriormente, esse eixo (RP) permite a articulação com o eixo de formação geral e o eixo de formação específica. Afirmamos isso, pois, na busca de soluções para os seus problemas, os alunos e alunas precisam recorrer aos conhecimentos presentes nas outras disciplinas.

Por exemplo, a disciplina geral Tratamento e análise de dados/ informação, permite que os alunos e alunas saibam a melhor forma de trabalhar os dados coletados durante a pesquisa. Outro exemplo, a disciplina geral Sociedade, Multiculturalismo e Direitos permite um outro olhar para as diferenças e as problemáticas sociais.

<sup>77</sup> A imagem aqui usada foi inspirada em outras elaboradas para o mesmo fim (exemplificar a estrutura de RP), publicadas em materiais como: Arantes (2005), Krasilchik, Arantes e Araújo (2005) e (2005 b), entre outros.

As disciplinas específicas, por sua vez, permitem aos alunos e alunas aprofundar problemáticas no seu campo específico de conhecimento, trabalhando problemas com os quais, provavelmente, vão se deparar quando já formados.

No entanto, para garantir essa interdisciplinaridade, é necessário um trabalho coletivo de todos os docentes envolvidos. Isso porque os docentes devem estar abertos à flexibilização dos conteúdos a serem abordados em cada uma das turmas, e não buscar um padrão único de aulas a serem ministradas todos os anos para todos os alunos e alunas.

Arantes e Araújo (2005) propõem alguns pontos que precisam ser levados em conta para garantir essa articulação. Primeiro, quanto aos problemas de RP, que devem ser de natureza interdisciplinar e multidisciplinar, relacionados com os Temas Gerais propostos no semestre (e, principalmente com os princípios que norteiam esses<sup>78</sup>).

Segundo, a escolha dos problemas, tanto gerais quanto específicos, deverá ser um processo muito bem elaborado e nutrido de informações (palestras, bibliografias, seminários, etc.), pois a elaboração dos problemas faz parte do próprio processo de ensino – aprendizagem. Além disso, lembramos que a participação dos alunos e alunas na escolha dos problemas a serem estudados é um ponto chave para a garantia do seu envolvimento no decorrer da pesquisa.

Por último, as disciplinas gerais e os estudos diversificados devem vincular-se aos Temas Gerais do semestre, para garantir a integração não apenas com RP, mas entre as próprias disciplinas gerais e os estudos diversificados. Essa questão é fundamental, pois, tal como está descrito na proposta, os alunos e alunas devem buscar nessas disciplinas – e nas específicas também – possíveis soluções para os problemas enfrentados em RP.

Segundo Arantes e Araújo (2005), a estrutura concebida para essa disciplina foi inspirada em experiências internacionais que usam o *Problem Based Learning* como referência, em especial na Aalborg University.

A proposta da Aalborg University (tal como apontamos no capítulo anterior), assim como da USP – Leste, articula a resolução de problemas com projetos, desviando o foco

---

<sup>78</sup> “relacionados a temáticas como: o fortalecimento da cidadania, resolução de problemas sociais e articulação entre os conhecimentos científicos e os problemas do cotidiano” (Krasilchik, Arantes e Araújo, p.14, 2005).



tradicional do PBL para o *student centred*, priorizando o aprendizado em equipe e a cooperação.

Isso se reflete, sobretudo, na avaliação, já que a nota final de cada aluno é resultado de uma fórmula que considera a nota da auto-avaliação, a nota do tutor para o grupo, a nota do tutor para o aluno, a nota do grupo para o aluno, e a nota do coordenador da disciplina para o grupo (relatório final).

A nosso ver, a proposta do Ciclo Básico da USP - Leste parece estar comprometida com o que entendemos por educação em valores. Afirmamos isso pois, se recorrermos às reflexões feitas em nosso quadro teórico –em especial no primeiro capítulo – veremos que muitos dos pontos que defendemos como essenciais para a formação ética de cidadãos e cidadãs estão contemplados na proposta.

Podemos começar pela não fragmentação do conteúdo. Apesar de na USP – Leste o Ciclo Básico estar dividido em disciplinas, o conteúdo dessas deve ser orientado de acordo com os temas gerais, e deve subsidiar os estudantes na busca de soluções para seus problemas. Ou seja, o currículo está organizado a partir de princípios como o da interdisciplinaridade (recorrem a várias áreas para resolver o problema) e da transversalidade (o eixo principal passa a ser o problema, e não as disciplinas) objetivando a interligação entre os diferentes saberes. Os alunos lidam com o conhecimento de maneira flexível, recorrendo assim às diversas áreas em seus estudos e no desenvolvimento de suas pesquisas.

Inclusive, observam, nos encontros de seu grupo de 60 alunos, como as diversas áreas do conhecimento enfrentam de forma diferente (porém complementar) os mesmos problemas. Isso propicia um olhar diferenciado frente à complexidade dos problemas, visto que experimentam na prática como não é possível definir um único meio de resolvê-los nem mesmo encontrar uma única solução.

Além disso, uma vez que estão trabalhando com problemas reais, os conteúdos não são apresentados de forma descontextualizada. Os problemas são relacionados com questões reais presentes na vida profissional e observadas por eles mesmos no cotidiano.

Para toda essa estrutura e pressupostos funcionarem é preciso abrir espaço para o protagonismo<sup>79</sup> dos estudantes, para o enfrentamento dos desafios de seus campos profissionais, com uma visão mais completa da sociedade, da cultura e da ciência; para a cooperação entre os profissionais e os estudantes; e para aproximar a Universidade da comunidade na qual está inserida.

O protagonismo, defendido por nós como imprescindível para a educação ética, está presente na proposta, seja na formulação dos problemas (que parte do conhecimento prévio dos alunos sobre a temática), seja na busca de informações para resolvê-los (autonomamente, buscam informações que devem contribuir para a pesquisa). E a avaliação, por sua vez, reflete esses princípios, ao incorporar na nota não apenas a auto-avaliação, como também a nota que o grupo atribui a cada um dos membros.

Observamos que a proposta favorece diversas situações possíveis para a construção de valores morais, dado que os sujeitos são levados a se comprometerem com problemas sociais (orientados pelos temas gerais). No decorrer do semestre, os alunos e alunas, através da busca de informações e do desenvolvimento de suas pesquisas, aparentemente, confrontam problemas sociomorais presentes na sociedade e então precisam buscar soluções possíveis.

Ressaltamos ainda que os problemas sociomorais - tendo em vista como são definidos - por eles trabalhados não são pessoais, mas sim coletivos. Além disso, os conflitos de valor parecem estar presentes no decorrer de todo o processo: seja nos encontros de seu grupo, seja na busca de dados para sua pesquisa. Os valores universalmente desejáveis, que defendemos no decorrer desse trabalho, podem ser tratados em diversos momentos: o diálogo, o respeito, a solidariedade, a igualdade, a dignidade, a justiça, etc.

Por fim, devemos ressaltar que, a nosso ver, esse não é o único, mas é um modelo que parece comprometido com a formação para cidadania, favorecendo a formação ética de estudantes, para que venham a ser indivíduos mais justos e participantes em nossa sociedade.

---

<sup>79</sup> Assim como já destacamos no primeiro capítulo, entendemos por alunos e alunas protagonistas aqueles que participam ativamente do processo de construção de conhecimento e das tomadas de decisões do cotidiano escolar, e não apenas cumprem ordens, regras e se limitam a estudar aquele conteúdo predeterminado pelo docente sob pena de punição (notas e repetência).

## **4. A PESQUISA**

Nos capítulos anteriores trouxemos algumas referências teóricas sobre a formação ética, a cidadania e a participação e discutimos a importância dessas questões na educação formal, em especial no Ensino Superior.

Também apresentamos a proposta da USP – Leste como uma experiência que está de acordo com as bases epistemológicas por nós defendidas em nosso quadro teórico.

Levando em consideração nossa abordagem teórica, exporemos os motivos e as inquietações que nos levaram a concretizar essa pesquisa aqui apresentada e como essa foi realizada.

Assim, nesse capítulo estão presentes os objetivos e as hipóteses levantadas durante nossos estudos e a estruturação dessa investigação.

Também apresentaremos aqui a metodologia por nós escolhida, os procedimentos e instrumentos de coleta de dados adotados e a amostra utilizada nessa investigação.

Concluídas essas explicações, no próximo capítulo apresentaremos a análise dos dados e os resultados obtidos, buscando respostas para as questões aqui postas.

### **4.1. Objetivos e hipótese**

O objetivo geral dessa investigação é estudar a construção de valores na educação formal.

No entanto, acreditamos que esse processo de construção é diferenciado em instituições que partem dos seguintes pressupostos discutidos no decorrer do nosso quadro teórico:

- A educação em todos os níveis de ensino deve se preocupar com a formação ética dos alunos e alunas na mesma proporção com que tradicionalmente se preocupa com a instrução. Para isso deve comprometer-se com a formação de personalidades morais;

- A educação em todos os níveis de ensino deve objetivar a formação de cidadãos e cidadãs autônomos, críticos e comprometidos com a sociedade em que vivem, que sejam capazes de articular seus projetos pessoais com projetos coletivos;

- Educação para a cidadania em nossa sociedade plural e democrática significa educar de acordo com os valores universalmente desejáveis (como por exemplo, aqueles presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos);

- Educação com base nesses pressupostos pode ter como um caminho possível a estruturação curricular organizada de maneira interdisciplinar, transdisciplinar e multidisciplinar;

- Os conteúdos curriculares devem estar articulados com os problemas reais presentes no cotidiano dos alunos e alunas;

- Os professores devem estar preparados para educar com base nesses pressupostos;

- A educação superior deve se comprometer com a formação de profissionais que ultrapasse os limites das habilidades e conhecimentos técnicos a fim de que esses profissionais se impliquem nos problemas presentes em nossa sociedade, analisando-os criticamente e buscando soluções.

Dessa forma, perguntamo-nos: uma instituição de ensino que configura sua proposta acadêmica com base nesses pressupostos favorece, de fato, a formação de cidadãos e cidadãs éticos e participativos em nossa sociedade?

Partindo dessa problematização, e entendendo a USP – Leste como uma instituição comprometida com esses princípios, decidimos estudar o processo de construção de valores entre os alunos e alunas do Ciclo Básico dessa instituição.

Chegamos assim ao nosso objetivo específico, que - partindo do projeto da USP – Leste - é verificar:

- Como uma nova estrutura curricular do ensino superior que objetive, para além da instrução, a formação ética de alunos e alunas pode favorecer a construção de valores e;
- Quais são os desafios, os obstáculos que uma nova estrutura curricular voltada para a educação em valores pode encontrar.

Levando em consideração os pressupostos e objetivos dessa pesquisa, apresentamos a seguinte hipótese:

- O Ciclo Básico da USP – Leste, através da experiência de Resolução de Problemas (pesquisa de problemáticas sociais reais, trabalho em grupos, etc), propicia a clarificação e a construção de valores morais.

## **4.2. Metodologia**

Para alcançar os objetivos aqui propostos entendemos que é necessário utilizar uma metodologia que nos permita analisar o processo de construção de valores de alunos e alunas do ensino superior.

Pensado nisso optamos pela metodologia qualitativa de observação das relações estabelecidas, discussões e experiências vividas pelos estudantes e docentes da USP – Leste no decorrer das atividades da disciplina Resolução de Problemas.

Entendemos que essa é uma estratégia fundamental para a coleta de dados em nossa pesquisa, uma vez que nos permite observar situações de conflito vividas por estudantes e docentes. Situações essas que podem tanto favorecer quanto comprometer a construção de valores éticos.

A nosso ver, as observações poderão contribuir para o entendimento de como a proposta acadêmica da USP - Leste pode ter contribuído para as possíveis mudanças nos valores de cidadania dos estudantes ao longo do primeiro ano (Ciclo Básico).

### 4.3. Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

As observações foram realizadas em três grupos da disciplina Resolução de problemas, sendo dois deles no primeiro semestre e um deles no segundo semestre de 2005. Cabe apontar que, uma vez que essa disciplina, tal como foi estruturada, é inédita no ensino superior, era a primeira vez que professores e estudantes participavam dessa experiência<sup>80</sup>.

No total, foram realizadas três táticas de *observação participante* distintas (em cada grupo uma diferente). Para defini-las, recorreremos a Spadley (1980 apud Vallès 1999, p.155). Dentre as táticas definidas pelo autor (0-não participação<sup>81</sup>, 1-participação passiva, 2-participação moderada, 3-participação ativa e 4-participação completa) foram utilizadas nessa pesquisa:

- Grupo A: Participação moderada. No primeiro semestre de 2005, as reuniões de uma turma do curso de Gestão Ambiental do período matutino composta por 12 alunos e alunas foram observadas.

O grupo (estudantes e professora tutora) estava ciente do porquê da presença da observadora, que, em alguns momentos pontuais e não planejados, interagiu na reunião como, por exemplo, prestando esclarecimentos sobre a busca e retirada de livros da biblioteca. Em momento algum a observadora participou de discussões de âmbito teórico ou metodológico.

Os encontros ocorreram na sala de aula padrão<sup>82</sup>, a observadora se sentava em uma cadeira próxima ao grupo. O registro das observações desse grupo deu-se a partir de notas de campo tipo “condensadas”<sup>83</sup>.

---

<sup>80</sup> Ressaltamos que, tal como apontamos no quadro teórico desse trabalho, a experiência com Resolução de Problemas não é inédita no contexto do ensino superior. O que tornou essa disciplina inédita foram especificidades (também destacadas no quadro teórico) como, por exemplo, a estrutura das turmas, o desdobramento dos problemas a partir de um tema geral/ problema geral, etc.

<sup>81</sup> Autores como Schatzman e Strauss (1973 apud VALLÈS 1999) descartam essa opção tática devido à ausência física do observador na situação social do estudo.

<sup>82</sup> Salas de aula com capacidade para 60 estudantes, com uma lousa e um computador (com conexão à Internet). Como em alguns momentos do semestre os cinco grupos se reuniam (somando 60 estudantes), uma sala de aula como essa necessariamente deveria estar disponível no horário de aula dessa turma. Dessa forma, nas reuniões dos grupos de 12 estudantes, um dos grupos – como esse observado por nós – realizava seus encontros ali.

<sup>83</sup> Segundo Spradley (1980 apud VALLÈS, 1999) notas “condensadas” são registradas no momento ou imediatamente depois de uma seção de trabalho de campo, e incluem todo tipo de anotação do que o observador/a observadora vê e ouve. Não existe a preocupação em anotar detalhadamente tudo o que se observa.

Em alguns encontros estavam presentes os cinco grupos juntos (toda a turma Resolução de Problemas<sup>84</sup>), como na definição do tema geral e do problema geral e nas apresentações/ avaliações. Assim como no grupo específico observado, todos os alunos e alunas, tutores e tutoras estavam cientes dos motivos da presença da observadora, que se sentava em qualquer cadeira da sala de aula, tal como os estudantes. Nas notas de campo referentes a esses encontros, foram registrados acontecimentos referentes a todos os participantes (e não apenas do grupo específico observado).

Também cabe anotar que não foram feitos registros de alguns encontros, devido à dispersão do grupo após a repartição de tarefas. Nesses dias, era possível encontrar alunos e alunas do grupo em diferentes espaços como a biblioteca, o laboratório de informática, etc. Quando isso ocorria, a observadora ficava em sala de aula com os poucos alunos que escolhiam trabalhar ali. Porém, mesmo assim poucos registros foram feitos, pois como estavam concentrados em suas tarefas, estudando, produzindo textos, etc., os estudantes pouco discutiam, manifestavam dúvidas, opiniões, etc.

Além disso, em alguns encontros o grupo estava reunido em locais externos à Universidade, para coleta de dados. Nesses encontros a observadora não estava presente.

Em especial, nessa turma de Resolução de Problemas, os cinco tutores se reuniram em alguns momentos para trocar informações/ experiências. A observadora também acompanhou essas reuniões. Alguns deles, conhecendo os motivos pelos quais a observadora estava presente, muitas vezes a procuravam para dialogar a respeito de problemas, angústias e dúvidas que surgiam dessa nova experiência (a disciplina Resolução de Problemas). Essas reuniões e diálogos também foram registrados.

Grupo B: Participação ativa. Também no primeiro semestre de 2005, as reuniões de uma turma do curso de Obstetrícia do período vespertino, composta inicialmente por doze estudantes (na metade do semestre, uma aluna desistiu do curso) foram observadas.

Os encontros do grupo de 12 alunos ocorriam em uma sala de aula especialmente projetada para RP: sala de aula pequena, com uma mesa para 12 alunos e um professor tutor, um computador e uma lousa.

---

<sup>84</sup> Ou seja, 60 alunos e alunas (12 alunos e alunas de cada grupo).

Assim como o primeiro grupo, este também estava ciente dos motivos da presença da observadora.

Esse tipo de observação é caracterizado por participação ativa. Isso devido ao fato de, em diversos momentos, ocorrer uma maior implicação da observadora no trabalho do grupo, por exemplo, substituindo o professor tutor no caso desse faltar ou auxiliando os estudantes na análise dos dados.

Além disso, diferentemente do outro grupo, nesse a coleta de dados se deu principalmente pelas filmagens dos encontros (com a permissão do grupo), e apenas poucas notas de campo (do tipo condensadas também).

Ressaltamos aqui que esse grupo, assim como o anterior, muitas vezes se dispersava em função da repartição de tarefas. Em alguns desses momentos a filmagem foi interrompida por não haver alunos na sala ou poucos alunos trabalhando em duplas ou individualmente. Nas saídas do grupo para coleta de dados a observadora não estava presente.

As filmagens também foram realizadas nos momentos de interação dos cinco grupos (turma Resolução de Problemas).

- Grupo C: Participação completa ou auto – observação. No segundo semestre de 2005, a observadora era a professora tutora de uma turma do curso de Gestão Ambiental do período noturno, as reuniões foram registradas, novamente, através de notas condensadas. As reuniões do grupo de 12 ocorriam em uma sala de aula padrão<sup>85</sup>.

O grupo era composto inicialmente por nove estudantes (quatro haviam desistido no semestre anterior e um nesse semestre, resultando em oito alunos e alunas).

A dificuldade de distanciamento para assumir o papel de observadora se fez presente em muitos momentos (o que é muito comum nessa tática). Ao mesmo tempo, facilitou que sentimentos, acontecimentos fossem experimentados (pontos que muitas vezes passaram despercebidos pelos olhos da observadora participante moderada e/ ou ativa).

Porém, devemos destacar que de modo inverso ao das outras turmas, a observadora não foi apresentada como tal, e sim como professora tutora. Isso se deu em virtude da

---

<sup>85</sup> Vide nota 82.



importância do compromisso, ou seja, antes de ser observadora, essa deveria cumprir seu papel de professora tutora.

Se essa observação por um lado propiciou que experiências fossem vividas - como integrante do grupo-, por outro, dificultou que a separação professora tutora/ observadora muitas vezes fosse possível. A predominância do papel de professora tutora não permitiu que os registros fossem feitos no momento em que acontecia o que devia ser registrado. O resultado disso são registros pouco detalhados, sem transcrição de falas, e realizados a partir da memória da professora tutora/ observadora.

Assim como nos outros dois grupos, os momentos nos quais os alunos e alunas se dividiam para as tarefas ou saíam da Universidade para coletar os dados não foram acompanhados.

#### **4.4. Amostra**

A escolha das turmas foi aleatória. O único critério adotado foi a disposição dos professores – tutores em permitir o acompanhamento das atividades/ encontro de suas turmas (no caso das observações moderada e ativa), e da oportunidade oferecida pela Coordenadora do Ciclo Básico e pelo Coordenador do Curso de Gestão Ambiental para atuação como professora - tutora (no caso da observação completa). O total de sujeitos foi:

- Grupo A: Observação moderada. Nove alunas e três alunos de uma turma de RP do curso de Gestão Ambiental da USP - Leste, período matutino, primeiro semestre de 2005;

- Grupo B: Observação ativa. Inicialmente onze alunas e um aluno de uma turma de RP do curso de Obstetrícia da USP – Leste, período vespertino, primeiro semestre de 2005. Na metade do semestre uma aluna desistiu do curso;

- Grupo C: Observação completa. Inicialmente cinco alunas e quatro alunos de uma turma de RP do curso de Gestão Ambiental da USP - Leste, período noturno, segundo semestre de 2005. Logo no início das atividades um aluno desistiu da disciplina.

## **5. APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

De todas as observações realizadas, apresentaremos aqui seis registros por nós selecionados. Antes, no entanto, faremos uma breve discussão do contexto de cada grupo observado, tal como a turma de que ele faz parte, o Tema Geral escolhido e a pesquisa realizada.

Para a análise desses registros, após a apresentação de cada um, realizaremos algumas discussões, utilizando como base as reflexões presentes no nosso quadro teórico.

### **5.1. As observações**

Apresentaremos aqui alguns recortes, passagens de observações realizadas no decorrer do ano de 2005 e suas respectivas análises. Destacaremos registros que evidenciam aqueles princípios do Ciclo Básico que, a nosso ver, fazem ver como esse projeto acadêmico pode contribuir para a construção de valores éticos e, conseqüentemente, para a formação para cidadania.

Escolhemos assim alguns princípios para guiar a análise desses registros que, além de estarem presentes nos objetivos da disciplina Resolução de Problemas, acreditamos serem significativos no processo de construção de personalidades morais. São eles: o diálogo, a participação, o protagonismo, o trabalho em grupo, a ética e a cidadania.

Esses são princípios que, como veremos adiante, muitas vezes vieram à tona mutuamente e/ou com outros de igual relevância no conteúdo de cada observação transcrita. O fato de durante as análises nos centrarmos em um – ou alguns – princípio não significa que desconsideramos a complexidade de questões em cada um dos registros, mas sim que estamos atentando e aprofundando em uma - ou algumas - que consideramos mais significativa para nossa pesquisa.

Retomando a proposta de RP, veremos que, entre os objetivos dessa disciplina está a iniciação à vida investigativa dos estudantes. Essa formação ocorre na medida em que, em um semestre letivo, é necessário que os alunos e alunas elaborem e coloquem em prática um projeto de pesquisa. Ou seja, em poucos meses devem pensar em um problema, levantar justificativas, objetivos, hipóteses, metodologias, bases teóricas, coletar e analisar dados, e, ao final, tirar possíveis conclusões.

Esse processo pressupõe a participação ativa dos estudantes. É preciso que eles se envolvam com a questão estudada, que experienciem, que aprendam a trabalhar em grupo, dialogando, decidindo coletivamente e respeitando os colegas, suas opiniões e sentimentos. Estamos falando assim, do protagonismo e da formação ética dos alunos e alunas.

Entendemos que essa formação é possível, sobretudo, em função dos Temas Gerais<sup>86</sup> que, como pretendemos evidenciar nos registros, impulsionam para que questões relacionadas aos direitos humanos – e logo, articuladas com os valores éticos almejados em nossa sociedade – sejam o foco dos problemas elaborados e pesquisados pelos alunos e alunas, propiciando assim a clarificação de valores e, portanto, a formação moral.

Além disso, destacamos que, tal como apontado em nosso quadro teórico, a atuação docente – pautada em uma condução democrática<sup>87</sup> - frente aos Grupos de RP é um ponto de extrema importância para que esses objetivos sejam alcançados. Dessa forma, entre as observações, selecionamos uma que relata uma reunião informal de professores tutores. As outras observações registradas e aqui relatadas focam especificamente discussões discentes, com ou sem a participação dos professores tutores.

Os seis registros aqui listados estão organizados de acordo com o “Grupo” observado (A, B ou C) e em ordem cronológica (dentro de cada grupo, lembrando que as atividades dos grupos A e B ocorreram simultaneamente).

Decidimos trilhar esse caminho uma vez que, cada um dos três grupos observados por nós, funcionava dentro de um contexto e trouxe experiências que entendemos ser de extrema

---

<sup>86</sup> Os Temas Gerais em 2005 foram: “Qualidade de vida e ocupação espacial”; “Tecnologia e sociedade” e “Cidadania e desigualdades”.

<sup>87</sup> Lembramos que, assim como expusemos em nosso quadro teórico, na condução democrática em pequenos grupos as decisões são tomadas conjuntamente – em um processo de diálogo e acordo – pelos estudantes e o professor.

importância para uma visão – não apenas geral, mas como um processo - de construção de valores no âmbito da disciplina Resolução de Problemas.

Apesar de apresentá-los de forma fragmentada, não podemos perder de vista a idéia de processo em cada um dos grupos. Não caberia aqui apresentar todos os registros acumulados em um ano de observação e, portanto, escolhemos alguns que, a nosso ver, evidenciaram tanto os momentos que podem ter favorecido quanto os que podem ter trazido prejuízos à formação moral nas atividades da disciplina Resolução de Problemas. São passagens selecionadas entre muitas registradas ao longo de cada semestre, porém necessariamente dentro de um mesmo contexto.

Cabe notar também que, tal como apresentamos nos “instrumentos e procedimentos”, cada um dos três grupos foi observado de uma forma distinta (Grupo A: Participação moderada, Grupo B: Participação ativa e Grupo C: Participação completa ou auto-observação). Em função disso, veremos tipos, qualidades e quantidades diferentes de registros em cada um dos Grupos. Essa variedade de observações e registros ajudou-nos a ampliar o olhar e enriquecer as análises frente às questões por nós investigadas.

Os registros referentes ao Grupo A, por exemplo, são resultados de notas condensadas realizadas pela observadora durante as reuniões de RP do Grupo. Frases foram transcritas ao mesmo tempo em que situações foram relatadas sem prévia seleção (assim como se pretende uma nota condensada). Como resultado disso, obtivemos um grande número de registros, muitas vezes, desconexos e incompletos (sem a descrição do contexto, início, meio e fim da situação a ser analisada), outras vezes, bem detalhados, contextualizados e com transcrições literais das falas de alunos e alunas. Apesar dos registros finais apresentarem muitas falhas, essa observação, mais do que as outras, ajudou-nos a ter uma visão sobre a dinâmica de um grupo de RP “desde fora”, sem fazer parte deste, observando assim, sem envolvimento, os conflitos enfrentados pelos protagonistas.

Já os registros do Grupo B foram feitos em grande parte por filmagens. Dizemos em grande parte, pois os recursos tecnológicos muitas vezes nos colocam em situações inesperadas (a fita que termina no meio de uma gravação, o som que é reproduzido com falhas e cortes, etc), precisando assim a observadora, algumas vezes, recorrer ao registro escrito (em forma de nota condensada) para complementar as gravações. Dessa forma, os registros desse

grupo mesclam grande parte de transcrição de fitas com poucas notas condensadas. A vantagem desse registro é a possibilidade de voltar, ver e rever, quantas vezes for necessário, os encontros já observados, podendo selecionar com mais propriedade passagens que entendemos ser relevantes em nossa pesquisa.

A grande vantagem dessa observação é justamente o detalhamento possível dos registros – principalmente em função das filmagens. A participação ativa, por outro lado, mesmo propiciando um maior envolvimento em comparação à observação do grupo A, ainda não foi suficiente para proporcionar uma visão diferenciada dos conflitos de relação do grupo (em uma perspectiva “desde dentro”).

Por último, o registro do Grupo C é o que mais difere tanto na quantidade quanto na estrutura. Como foi realizado a partir da memória da observadora-tutora, esse relata uma situação vivida (e não apenas observada) contendo assim em seu conteúdo mais inferências e lacunas do que nas outras observações. É um registro que, por motivos óbvios, não traz transcrições de falas nem contextos pontuais, e sim experiências vivenciadas e relatadas algum tempo depois.

Essa observação, no entanto, propiciou um outro olhar das dinâmicas e conflitos do grupo, uma vez que a observadora ocupava o papel, também, de protagonista desses. Como professora tutora, a observadora pode vivenciar os desafios que a proposta de RP impõe.

Uma vez que esses três tipos de observações foram realizados pela mesma pesquisadora, acreditamos que a congruência das experiências pode ter resultado em um olhar mais crítico frente à análise dos dados coletados. Afirmamos isso, pois, durante o ano de coleta, a pesquisadora passou de uma primeira etapa de compreensão da dinâmica de RP a partir do distanciamento (observação do grupo A), para que, gradualmente (observação do grupo B), pudesse passar para a última etapa, de compreensão da dinâmica de RP a partir da prática (observação do grupo C).

Como resultado disso, buscamos articular na discussão da análise dos dados a teoria defendida por nós no quadro teórico com a prática vivenciada, com a realidade. Ou seja, ao analisar os registros selecionados, procuramos ultrapassar o plano do que consideramos o “ideal” (a teoria) para o que entendemos como o “possível” (a prática).

### Grupos, registros selecionados e análises:

#### GRUPO A

O “Grupo A” era formado por 9 estudantes do curso de Gestão Ambiental que, junto com outros quatro grupos, formavam o que denominamos aqui de “Turma A” (57 estudantes aproximadamente<sup>88</sup>). Os outros quatro grupos (com aproximadamente 12 estudantes cada) eram dos cursos de: Gestão de Políticas Públicas, Marketing, Sistemas de Informação e Licenciatura em Ciências da Natureza.

Grupos	Curso	Nº estudantes
Grupo A	Gestão Ambiental	09
Grupo A.2	Gestão de Políticas Públicas	Aprox. 12
Grupo A.3	Marketing	Aprox. 12
Grupo A.4	Sistemas de Informação	Aprox. 12
Grupo A.5	Licenciatura em Ciências da Natureza	Aprox. 12
<b>Turma A = Grupo A + Grupo A.2 + Grupo A.3 + Grupo A.4 + Grupo A.5</b>		<b>Aprox. 57</b>
<input type="checkbox"/> Turma a que pertence o Grupo observado		<input type="checkbox"/> Grupo Observado

**Quadro 2 - Distribuição de estudantes e cursos Turma A**

Apresentaremos aqui a análise de duas passagens selecionadas a partir do conjunto de notas condensadas registradas nas observações realizadas nos encontros do “Grupo A” e da “Turma A”.

<sup>88</sup> Dizemos aqui “aproximadamente”, pois o número previamente estabelecido de estudantes por grupo de RP é 12. No entanto, assim como no grupo de Gestão Ambiental por nós observado, pode ocorrer que alguns estudantes dos outros grupos desistam do curso ou “tranquem” a matrícula nessa disciplina ao longo do semestre. Apenas sabemos o número exato de alunos e alunas do grupo por nós observado.

Para início das observações e registros foi pedida a permissão para todos os alunos e alunas e para a professora tutora do “Grupo A” (do qual acompanhamos todos os encontros) e de todos os alunos e alunas e professores tutores da “Turma A” (que acompanhamos apenas nos momentos em que os cinco grupos se reuniam).

Os alunos, alunas e a professora tutora do “Grupo A” costumavam sentar-se em uma roda e ali discutiam temas relativos à pesquisa e ao relatório, como a escolha do problema, objetivos, justificativa, hipóteses, metodologia, instrumentos de coleta de dados, bibliografia, cronograma etc. Também dividiam as tarefas, trocavam experiências, divergiam, questionavam, enfim, trabalhavam em grupo.

A primeira aula (com os cinco grupos reunidos) foi marcada pela apresentação da disciplina, dos professores tutores e dos Temas Gerais.

Para a escolha do Tema Geral, na primeira aula, cada professor tutor elaborou uma dinâmica com o objetivo de levar os alunos e alunas a refletirem sobre os três temas gerais propostos e pudessem assim escolher, com mais fundamento, o tema ao qual gostariam de se dedicar ao longo daquele semestre.

Essas dinâmicas incluíram análise de fotografias, de músicas e textos (dentro das temáticas dos temas gerais), atividades lúdicas em equipes com o uso de massa de modelar (objetivando observar que o trabalho em grupo envolve dificuldades, planejamento, organização, troca de experiências, e que uma boa comunicação / sintonia entre os integrantes é fundamental) e “chuva de idéias<sup>89</sup>”. Ao final dessas atividades, e por meio de votação, o tema escolhido pela turma foi “Qualidade de vida e ocupação espacial”.

Já na segunda aula, a primeira metade foi reservada para definição do problema da turma (problema geral), e a segunda metade para a definição do problema específico de cada grupo.

Para a definição do problema geral os alunos e alunas foram separados em grupos (grupos de cinco alunos, com um aluno de cada curso) e discutiram questões relativas ao tema geral escolhido e que gostariam de estudar.

---

<sup>89</sup> “Chuva de idéias” (ou brainstorming) é uma técnica de trabalho em grupo que objetiva gerar muitas idéias originais e espontâneas, livremente e de maneira “relaxada”.

Então, ao final da discussão, cada grupo escreveu na lousa a questão elaborada que, por sugestão de um aluno, foram agrupadas por afinidades. Em seguida, levando em consideração esse agrupamento, e observando similitudes, os professores tutores ajudaram os estudantes a redigir um problema. Os alunos e alunas concordaram com a redação final, e assim foi definido o problema geral: “*Quais os impactos dos grandes empreendimentos como, por exemplo, a USP Leste, sobre a qualidade de vida da população local?*”.

E para definição do problema específico, os grupos se separaram, cada um em suas respectivas salas, e ali, com o apoio do professor tutor, elaboraram seus problemas específicos.

No Grupo A, de Gestão Ambiental, observado por nós, a professora tutora sugeriu que os alunos e alunas, agora em dupla ou em trios, seguissem a mesma dinâmica de definição do problema geral, elaborando e anotando as questões na lousa. As questões elaboradas foram:

- *Quais os principais impactos sócioambientais sofridos pela região com a implantação do aeroporto de Guarulhos?*

-*Quais os impactos socioambientais que a implantação do Rodoanel pode causar na Grande São Paulo, e como os estudos de impacto ambiental podem amenizar as conseqüências?*

-*Na condição atual, o Parque Ecológico do Tietê cumpre o seu papel de proporcionar lazer e conscientização à população local?*

Ao final, os alunos e alunas votaram em uma das três questões, e o problema específico definido foi: - *Na condição atual, o Parque Ecológico do Tietê cumpre o seu papel de proporcionar lazer e conscientização à população local?*

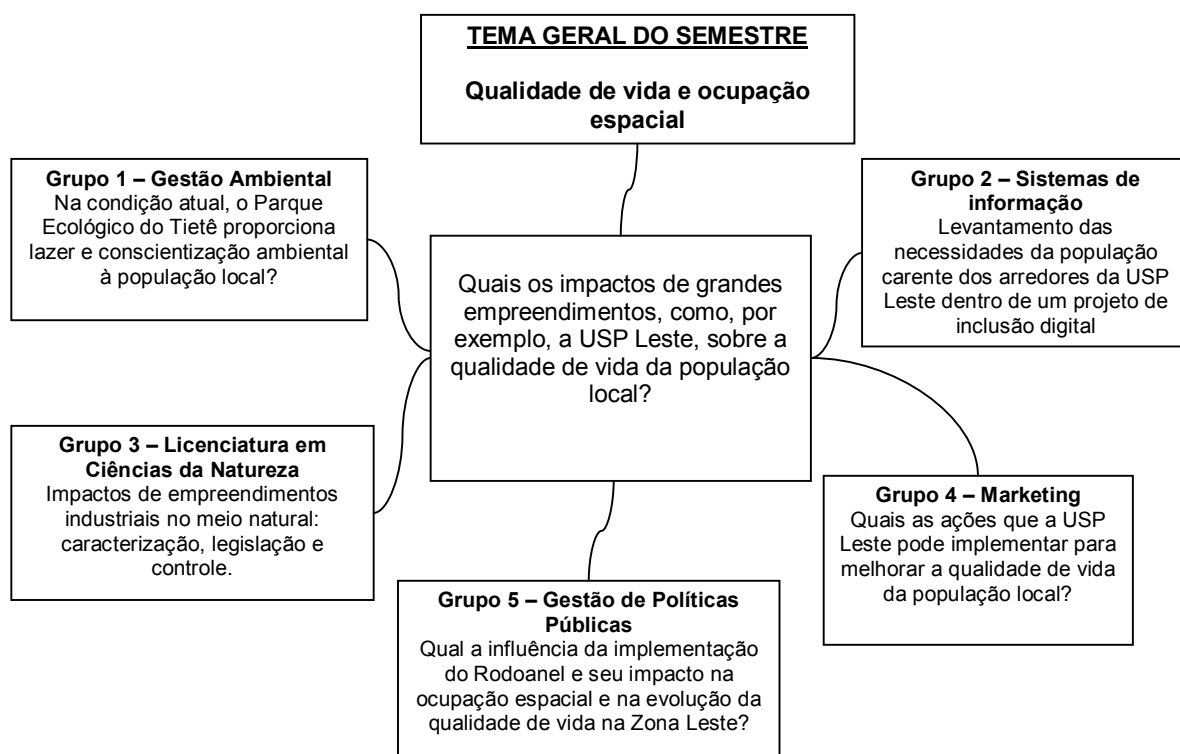
No fim da aula, os cinco grupos voltaram a se reunir para socializar os problemas elaborados.

Com o desenvolvimento das pesquisas, os grupos foram reelaborando os problemas. No fim do semestre, podíamos observar a seguinte estrutura<sup>90</sup>:

---

<sup>90</sup> A imagem aqui usada foi inspirada em outras elaboradas para o mesmo fim (exemplificar a estrutura de RP), publicadas em materiais como: Arantes (2005), Krasilchik, Arantes e Araújo (2005) e (2005 b), entre outros.





**Figura 3 - Organização de problemas da Turma A**

### **- Resumo da pesquisa realizada pelo Grupo A observado (Gestão Ambiental)**

Na pesquisa, o Grupo de Gestão Ambiental, para pesquisar se o Parque Ecológico do Tietê cumpria seu papel de proporcionar lazer e conscientização ambiental à população local, realizou várias visitas ao Parque, entrevistou seus dirigentes e frequentadores. Participou também de várias das atividades proporcionadas pelo Parque a fim de realizar uma avaliação dessas. Além disso, realizou uma visita (e entrevista a um diretor) do DAEE (Departamento de águas e energia elétrica), órgão responsável pela criação do parque. A conclusão do Grupo foi que o Parque cumpre seu papel (lazer e conscientização ambiental) em parte, já que existe muito ainda para ser feito e/ou melhorado.

### **- Os registros selecionados e as análises<sup>91</sup>**

<sup>91</sup> Os nomes reais de todos os protagonistas dessas observações foram omitidos. Os nomes aqui utilizados são todos fictícios.

As duas passagens que selecionamos para analisar estão postas dentro da ordem cronológica. Escolhemos aqui dois fragmentos de observação que representam dois espaços, momentos e atores distintos dentro do contexto da disciplina Resolução de Problemas: um fragmento de observação do Grupo A e um fragmento de observação de uma reunião de tutores da Turma A. Lembramos que, apesar de fragmentadas, essas duas observações fazem parte de um único processo, uma vez que todas as ações e atores trabalharam dentro de um único objetivo.

### **5.1.1. Observação 1 - Grupo A: O trabalho em grupo**

Apresentaremos agora o registro de uma observação do “Grupo A”. Essa observação foi registrada na metade do primeiro semestre (início de maio). O grupo, nesse momento, já se reunia há aproximadamente dois meses, estava bem integrado e já havia coletado muitas informações sobre o problema de pesquisa por eles formulado. Os alunos e alunas já haviam elaborado e apresentado à “Turma A” o projeto de pesquisa, já haviam visitado o Parque Ecológico do Tietê (visita de campo) e estavam finalizando o segundo relatório (parcial<sup>92</sup>) - para apresentá-lo na aula seguinte.

#### Registro da observação:

Todos os estudantes do Grupo estavam presentes, com exceção de um aluno, Renato, que freqüentemente faltava e já há algumas aulas não comparecia.

Nesse dia os alunos e alunas do grupo discutiam o que ainda precisava ser feito antes da entrega do segundo relatório (relatório parcial). Também, em função da visita<sup>93</sup> que os alunos e alunas fariam na próxima semana ao DAEE (Departamento de Águas e Energia Elétrica), elaboraram uma lista de perguntas e documentos que deveriam solicitar.

---

<sup>92</sup> Lembramos aqui que a avaliação de Resolução de Problemas era composta pela apresentação de três relatórios durante um semestre: o primeiro com o projeto de pesquisa, o segundo (chamado de parcial) já com os resultados obtidos até a metade do semestre e o final.

<sup>93</sup> Os alunos e alunas do grupo realizaram uma visita ao DAEE (Departamento de Águas e Energia Elétrica) para coletar dados sobre os objetivos da criação do Parque e sobre as obras realizadas no local.

Durante o intervalo os tutores se reuniram para definir os tópicos do relatório final e decidiram que cada grupo poderia definir a ordem e a estrutura, desde que estivesse dentro dos moldes científicos.

Após o intervalo, a professora tutora passou as informações sobre o relatório final. Em seguida os alunos e alunas começaram a repartir tarefas. Nesse momento, iniciaram uma discussão sobre o aluno Renato, se deveriam ou não incluí-lo na partilha das tarefas.

Renato era um aluno pouco participativo, pouco comunicativo durante as aulas e, aos olhos da observadora, parecia ser, sobretudo, um pouco tímido.

Márcio (um dos alunos) propõe chamá-lo, uma vez que sabiam que estava na sala de informática, para conversar. Daniela concorda e argumenta:

Daniela: *“Ele vem em todas as aulas, menos RP!”*.

Flávio: *“Melhor não delegar nenhuma função a ele, pois pode prejudicar o grupo”*.

Carolina: *“Não quero fazer papel de babá, se não quer participar não participa!”*.

Daniela: *“Mas perguntar uma vez não é fazer papel de babá”*.

Adriana: *“Precisamos saber o que está acontecendo”*

Professora Tutora: *“Perguntem se ele não está gostando, se quer conversar, etc. Mas acho que não deu certo”*. (aqui a tutora estava se referindo à integração deste aluno com o resto do grupo... que “não deu certo”).

Os alunos, alunas e a professora tutora continuaram discutindo e chegaram a um consenso: decidiram que deveriam procurar Renato para saber por que faltava às reuniões e se ele pretendia retomar os trabalhos da disciplina Resolução de Problemas ou desistiria de vez de cursá-la naquele semestre.

Ao final da aula, o grupo procurou-o e ele disse que voltaria a se reunir com o grupo. Renato, de fato, estava presente nas aulas seguintes ao episódio e, a cada encontro, parecia mais participativo e integrado com os outros alunos e alunas.

### Análise:

Selecionamos esse registro por acreditar que ele nos mostra a importância do diálogo nas atividades de Resolução de Problemas.

Tal como podemos observar no registro aqui exposto, a priori, os estudantes não compartilhavam da mesma opinião. Para poder chegar a um consenso todos os estudantes precisaram ouvir seus colegas e opinar, para então decidir, coletivamente, o que deveriam fazer.

A abertura para o diálogo, para conhecer e respeitar os outros é um princípio fundamental para o trabalho em grupo. Caso não tivessem debatido a questão e chegado a um consenso, possivelmente o desfecho desse conflito seria outro.

A disposição para o diálogo, segundo Puig (1998a), é um instrumento da consciência moral<sup>94</sup> que permite que os sujeitos enfrentem seus problemas de valor mediante o diálogo, levando em conta tanto os próprios interesses quanto os dos outros. No diálogo, acreditamos que está presente a idéia de cooperação, já que o diálogo pressupõe não acreditar ser dono de uma verdade, e estar aberto para ouvir o outro.

Retomando a discussão aqui transcrita, podemos observar que a habilidade dialógica está presente tanto na própria discussão (para chegarem a uma decisão coletiva) quanto no teor da discussão (procurar ou não o outro aluno, Renato, para dialogar). Isso sem contar a partilha das tarefas, discussão não detalhada aqui, porém que necessariamente pressupõe o diálogo.

Relacionado com a habilidade dialógica está também o respeito. O respeito nas relações interpessoais em um grupo como o de Resolução de Problemas, é um sentimento que pressupõe compreender, suportar que os outros integrantes pensem de modo diferente de você, tenham idéias, valores, diferentes dos seus. Acreditamos ainda que o respeito nas

---

<sup>94</sup> Ressaltamos que, seria possível analisar essa observação sob a luz de outros instrumentos da consciência moral definidos por Puig (1998 a) - inclusive, em virtude de seu caráter sistêmico. No entanto, escolhemos apenas aquele que nos pareceu mais evidente na observação selecionada: a disposição para a comunicação e para o diálogo. Lembramos que os outros instrumentos (ou procedimentos) da consciência moral são: o autoconhecimento, o conhecimento dos outros, o juízo moral, a compreensão crítica, as capacidades emocionais e de sensibilidade e a auto-regulação (PUIG, 1998 a, p. 180-181).

relações coletivas implica levar a cabo idéias, projetos muitas vezes diferentes dos próprios, desde que estejam de acordo com os princípios morais defendidos em nossa sociedade.

Tal como observamos, o conflito aqui transcrito iniciou-se com uma discordância entre os alunos e alunas. Uns acreditavam que deveriam procurar o colega para conhecer o porquê de suas faltas e outros defendiam que, uma vez que Renato já não participava há algumas aulas, deveriam considerá-lo desvinculado do Grupo. Ao final, todos concordaram em conversar com Renato, descobrir os motivos de sua ausência e perguntar se ele pretendia ou não voltar a se reunir com o grupo.

Entendemos que esse resultado não significa necessariamente que todos os integrantes estavam de pleno acordo com a decisão final do grupo (para isso seria necessário realizar uma entrevista individual com cada integrante após a discussão). Algum aluno ou aluna pode ter se mostrado ao final da discussão de acordo (sem de fato estar) por diversos motivos, como por exemplo, por não acreditar que se tratasse de um assunto que merecesse tanta importância e logo lhe pareceu mais conveniente concordar com a opinião da maioria.

Mesmo assim, no entanto, cabe notar que independentemente da convicção de cada um sobre a decisão final, essa foi respeitada por todos, visto que, de fato, os alunos e alunas do Grupo foram à procura do aluno Renato, e esse foi aceito por todos de volta ao Grupo.

Cabe aqui também apontar a questão da participação e do compromisso no trabalho em grupo, questão fundamental não apenas para o desenvolvimento das atividades como também para a formação para a cidadania.

A cidadania, tal como vimos em nosso quadro teórico, pressupõe a articulação entre projetos pessoais e coletivos (Machado, 2002). Entendemos que significa, sobretudo, o compromisso pela busca de um bem comum.

Entendemos que Renato, ao abandonar temporariamente o trabalho em grupo, estava deixando de participar de um projeto coletivo, colocando dificuldades aos seus colegas que, em um determinado momento, não sabiam mais se poderiam contar ou não com a sua cooperação. Sabemos que não nos cabe aqui julgar o que aconteceu com o aluno e o que o levou a agir assim. Até porque não possuímos informações suficientes que nos permitissem tal julgamento. No entanto, a observação ao longo daquele semestre (presente no registro) permitiu ver que esse era um aluno que apresentava dificuldades para participar, trabalhar em

grupo e cooperar a favor de um projeto coletivo. Tal como anotamos no registro, essa postura parecia ocorrer em função da aparente timidez de Renato. Acreditamos que talvez, por isso, o aluno sentia dificuldades de se expressar, expor suas idéias, dialogar.

Por fim, parece-nos importante ressaltar que nesse registro também se destaca a idéia de protagonismo. Entendemos que o diálogo e o consenso, bem como o desfecho desse conflito só foram possíveis em virtude da participação ativa dos alunos e alunas nos processos decisórios do Grupo. Caso a professora tutora fosse uma docente autoritária e não desse abertura para essa participação (por exemplo, decidindo por si só se o aluno Renato poderia ou não voltar a participar dos trabalhos do Grupo) os alunos e alunas certamente estariam assumindo uma postura passiva e a formação ética que discutimos ao longo dessa análise (desenvolvimento da habilidade dialógica, do respeito e do compromisso) possivelmente não ocorreria.

### **5.1.2. Observação 2 - Grupo A: A prática docente em Resolução de Problemas**

Como a disciplina Resolução de Problemas era uma novidade para todos os professores e professoras que dela participavam, freqüentemente reuniões eram agendadas para a organização e troca de experiências entre os professores tutores das turmas.

Os tutores da Turma A, em especial, se reuniam em quase todos os intervalos da disciplina RP (que duravam aproximadamente de 15 a 20 minutos). Na grande parte das vezes o objetivo principal e motivador para a reunião era a organização e decisões pontuais (como prazos, estrutura dos relatórios, carta de indicação para visitas de campo, etc). Porém, muito freqüentemente, os professores tutores traziam experiências que haviam vivido com o grupo, seja para ouvir opiniões, seja para dá-las a conhecer aos outros tutores, no caso desses, futuramente, enfrentarem a mesma situação.

Observando essa prática, em um desses encontros, a tutora Carla sugeriu que reservassem um dia apenas para troca de experiências, podendo assim os tutores trocar impressões, expor sentimentos e problemas enfrentados até aquele momento em cada grupo no decorrer dos encontros. A idéia foi prontamente aceita por todos.

Apresentaremos aqui um trecho dessa breve reunião (que durou 10 minutos aproximadamente), uma vez que acreditamos ser muito relevante para perceber a importância da ação do professor tutor na construção de valores dos alunos e alunas.

Registro da observação:

Na segunda metade do semestre, os cinco professores tutores da Turma A resolveram se reunir durante o intervalo para trocar impressões. A reunião foi realizada em uma sala de RP e sem a presença de nenhum aluno ou aluna.

A principal preocupação apontada nessa reunião era a respeito da nota da auto – avaliação.

Tutor Reinaldo: *“Quem não merecia se deu nota alta, e quem merecia, baixa!”*.

Tutor Marcos: *“Eu passei o facão para igualar”*. (ou seja, deu notas mais baixas para, na média final, chegar à nota que ele – tutor – entendia que o aluno merecia).

Tutor Reinaldo: *“Eu acho que devemos dar uma prova sobre o relatório para dar a nota da auto – avaliação. (...) Tem um aluno que eu quero reprovar mesmo! Mas não tem como!”*.

Tutora Carla: *“Não podemos perder de vista o princípio da auto – avaliação”*.

Tutora Sandra: *“Proponho que a nota do grupo<sup>95</sup> seja discutida entre eles, para ser uma nota única”*.

Tutor Ivan: *“Proponho que a nota individual seja dada pelos colegas e seja feita uma média”*.

As duas propostas foram debatidas e alguns disseram que as colocariam em prática na próxima avaliação.

Começaram então a discutir sobre a qualidade dos relatórios:

Tutor Reinaldo: *“No começo achei uma droga o primeiro relatório... então decidi agora coordenar tudo. Mande o melhor aluno escrever o relatório... é ele quem escreve*

---

<sup>95</sup> Pois, na dinâmica que estavam adotando, cada aluno atribuía uma nota ao grupo, e não discutiam essa nota.

*melhor! (...) Eu mandei mesmo! Afinal, acho que o resultado é mais importante que o processo”.*

Tutora Carla: *“Mas assim, o aluno que não sabe escrever nunca vai aprender!”.*

Tutor Reinaldo: *“Ah... azar! Quero um relatório final bom! Agora o relatório está ótimo! Eles gostam de aprender na força!”.*

Os professores tutores e as professoras tutoras riem. Dizem que os grupos são diferentes. A tutora Carla se posiciona claramente em oposição às idéias do tutor Reinaldo.

Outros tutores apontam que alguns alunos e alunas estão com medo da próxima apresentação (na última o tutor Reinaldo questionou duramente os alunos, e fez ironias quando demonstravam não saber responder).

Tutor Reinaldo: *“Mas deve ser na força mesmo! Mas vou manear”.*

Após a reunião os professores tutores voltaram a se reunir com seus respectivos Grupos.

Na apresentação dos trabalhos seguintes a essa reunião, o Professor Reinaldo de fato parecia mais cauteloso na formulação de suas questões e comentários.

#### Análise:

No decorrer do ano de 2005, durante a coleta de dados, ao observar a dinâmica das relações nos grupos de RP, uma questão veio à tona: Estão os docentes preparados para formar moralmente os alunos e alunas, conduzir pequenos grupos de forma democrática, abrir espaço para o diálogo e para o protagonismo, trabalhar de acordo com os princípios e objetivos do Ciclo Básico e da disciplina Resolução de Problemas?

A resposta que nos parece ser a mais apropriada para essa questão é: nem todos. E essa reunião de tutores aqui transcrita pode ilustrar bem essa idéia.

Observamos que muitos professores (as) vêm de uma cultura escolar na qual o discente ocupa um papel “passivo” na relação ensino - aprendizagem e o docente, um papel “ativo”, de detentor do conhecimento, impondo, por exemplo, o que, como e quando os alunos e alunas deverão aprender. Como resultado disso (entre outros fatores), muitas vezes



os alunos e alunas podem vir a atribuir um valor negativo à instituição, seus professores e professoras, não se interessando pelas aulas, estudando (ou decorando) o mínimo necessário para “passar de ano” ou até mesmo respondendo com violência a esse sistema. O docente, diante desse cenário, muitas vezes torna-se um professor (a) autoritário (a), e tenta controlar os alunos e alunas, por exemplo, por meio de ameaças, avaliações e notas.

Essa idéia está presente em diversos trabalhos de Araújo (1999, 2002 e outros). O autor discute a diferença entre autoridade autoritária (uso de força e violência) e autoridade por competência (admiração nas relações com os subordinados, a partir do prestígio e da competência), o que entendemos ser fundamental para a compreensão da ação dos professores (as) tutor (as) nos grupos de Resolução de Problemas.

Segundo Araújo (1999, p.42), os docentes são investidos pela sociedade de uma superioridade hierárquica e, com isso, muitos utilizam-se de instrumentos de poder (como as notas) que lhes são disponibilizados para tentar constituir-se como autoridade “[...] cobrando a obediência dos seus alunos e alunas e impondo suas vontades e seus valores. O máximo que esses docentes conseguem é constituir-se como autoridades autoritárias”.

Se recorrermos à discussão aqui transcrita perceberemos que a perda desse controle, desses “instrumentos de poder”, é justamente o que parece incomodar alguns dos professores tutores:

Tutor Marcos: *“Eu passei o facção para igualar”*. (ou seja, deu notas mais baixas para, na média final, chegar à nota que ele – tutor – entendia que o aluno merecia).

Tutor Reinaldo: *“Eu acho que devemos dar uma prova sobre o relatório para dar a nota da auto – avaliação”*. (...) *“Tem um aluno que eu quero reprovar mesmo! Mas não tem como!”*.

Tanto Marcos quanto Reinaldo parecem ser um desses professores que constituem uma autoridade autoritária, utilizando-se da nota como punição.

O professor Reinaldo ainda, valendo-se de sua posição, disse ter distribuído ordens a seus alunos e alunas, aparentemente, não abrindo espaço para o diálogo nem para as opiniões

do grupo. A nosso ver, com essa atitude, esse professor demonstrou muito desrespeito com seus alunos e alunas, adotando uma postura individualista e descomprometida com a educação ao se preocupar com o relatório final<sup>96</sup> e não com o aprendizado:

Tutor Reinaldo: *“No começo achei uma droga o primeiro relatório... então decidi agora coordenar tudo. Mande o melhor aluno escrever o relatório... é ele quem escreve melhor! (...) Eu mandei mesmo! Afinal, acho que o resultado é mais importante que o processo”*.

Tutora Carla: *“Mas assim, o aluno que não sabe escrever nunca vai aprender!”*.

Tutor Reinaldo: *“Ah... azar! Quero um relatório final bom! Agora o relatório está ótimo! Eles gostam de aprender na força!”*.

Essa preocupação com a qualidade do relatório final (e não tanto com o processo de aprendizado) pode ter acontecido em muitos grupos de Resolução de Problemas durante o primeiro ano. Isso em função de ser uma nova experiência, e os docentes, por serem “responsáveis” pelo grupo, muitas vezes se sentiam avaliados a cada apresentação do relatório (como se o relatório refletisse sua competência como pesquisadores e o resultado final fosse fruto do trabalho deles e não dos alunos e alunas). Essa questão foi exposta e debatida por alguns tutores em diversas reuniões de planejamento e avaliação do Ciclo Básico. Pouco a pouco, após muitos diálogos sobre os princípios de RP e relatos de experiência, essa idéia foi afastada.

A ação do professor tutor no grupo é um ponto fundamental no processo de construção de personalidades morais. Acreditamos que posturas de tutores autoritários (como nesse registro) não favorecem a construção de valores, uma vez que não abrem espaço para o diálogo - *“Eu mandei mesmo!”*-, nem para o protagonismo dos alunos - *“(...) decidi agora coordenar tudo”*.

Segundo Puig *et al* (2000, p.66), a intervenção docente nos pequenos grupos (como os de Resolução de problemas) deve ser tal que os alunos e alunas superem “[...] um primeiro momento de não-integração para entrar numa segunda fase de heteronomia, que, lentamente

---

<sup>96</sup> O relatório final era o último de três relatórios apresentados ao longo do semestre para avaliação dos alunos e alunas em Resolução de Problemas.

pode ir se transformando em autonomia”. Para isso, explicam os autores, os docentes devem adotar uma condução democrática do grupo, que se caracteriza pela tomada de decisões conjuntas entre os membros do grupo e o professor tutor. Essa tomada de decisões pode ser em relação a vários fatores como o plano de trabalho, os métodos, a distribuição das tarefas, a avaliação (inclusive, a justificativa de sua necessidade). Tudo deve ser submetido a um processo de diálogo e de acordo em que todos têm voz e voto.

Entendemos que essa deve ser a condução de um grupo de Resolução de Problemas, uma condução democrática, pautada no diálogo, que visa à construção de personalidades morais autônomas e a participação ativa de todos os alunos e alunas. E é justamente o contrário que, em seu discurso aqui transcrito, o professor Reinaldo defendeu. Assumindo uma postura não democrática o professor tutor decidiu sozinho quem do grupo ficaria responsável por qual parte da pesquisa, além de cogitar a idéia de, no lugar da auto-avaliação, aplicar um teste para os alunos e alunas (aumentando assim a chance de reprovar aqueles que ele acreditava que não deveriam ser aprovados). A partir do momento em que o professor tutor assume uma posição autoritária, na qual os alunos e alunas passam simplesmente a cumprir ordens - como nesse registro aqui transcrito - o protagonismo deixa de existir, os estudantes assumem um papel passivo, e apenas os docentes, um papel ativo nas atividades de RP.

Cabe apontar, no entanto, que essa não era a postura da maioria dos professores tutores. No decorrer do semestre, observamos alguns professores tutores que pareceram conduzir democraticamente seus grupos de RP. Por exemplo, se relermos o registro anterior a esse, veremos que a professora tutora do Grupo A (aqui com o nome fictício de Sandra) conduziu o Grupo, naquele momento (registro 1), de forma democrática, permitindo que os alunos e alunas decidissem em conjunto que atitude tomar em relação ao aluno que estava ausente há alguns dias. A professora tutora Carla (nesse registro) também nos pareceu ser uma docente não autoritária. Apesar de não observarmos as reuniões de seu grupo, suas opiniões expostas no decorrer dessa reunião aqui transcrita, levam a essa conclusão, como quando, por exemplo, relembra os princípios da auto-avaliação (em resposta à idéia de se aplicar uma prova no lugar dessa) ou quando questiona o tutor Reinaldo a respeito de suas decisões autoritárias (por exemplo, qual aluno escreveria o trabalho).

Observamos assim a importância dos docentes no processo de construção de personalidades morais. A nosso ver, um docente aparentemente (de acordo com esse registro) autoritário como Reinaldo, com sua postura e ações, muito provavelmente não favorecerá a construção de valores éticos, podendo inclusive, no caso de RP, atingir justamente os objetivos contrários àqueles almejados (como por exemplo, contrários à autonomia).

## **GRUPO B**

O “Grupo B” era formado por 10 estudantes do curso de Obstetrícia, que, junto com outros quatro grupos, formavam o que denominamos aqui de “Turma B” (aproximadamente<sup>97</sup> 58 estudantes). Os outros quatro grupos (com aproximadamente 12 estudantes) eram dos cursos de: Tecnologia Têxtil e da Indumentária, Gerontologia, Ciências da Atividade Física e Lazer e Turismo.

<b>Grupos</b>	<b>Curso</b>	<b>Nº estudantes</b>
Grupo B	Obstetrícia	10
Grupo B.2	Tecnologia Têxtil e da Indumentária	Aprox. 12
Grupo B.3	Gerontologia	Aprox. 12
Grupo B.4	Ciências da Atividade Física	Aprox. 12
Grupo B.5	Lazer e Turismo	Aprox. 12
<b>Turma B = Grupo B + Grupo B.2 + Grupo B.3 + Grupo B.4 + Grupo B.5</b>		<b>Aprox. 58</b>
<input type="checkbox"/> Turma a que pertence o Grupo observado		<input type="checkbox"/> Grupo Observado

**Quadro 3 - Distribuição de estudantes e cursos Turma B**

Apresentaremos aqui a análise de três passagens selecionadas a partir do conjunto de filmagens e notas condensadas registradas nas observações realizadas nos encontros do “Grupo B” e da “Turma B”.

<sup>97</sup> Assim como no Grupo A, dizemos aqui “aproximadamente”, pois o número previamente estabelecido de estudantes por grupo de RP é 12. No entanto, assim como no grupo de Obstetrícia por nós observado, pode ocorrer de alguns estudantes desistirem do curso ou “trancarem” a matrícula nessa disciplina ao longo do semestre. Apenas sabemos o número exato de alunos e alunas do grupo por nós observado.

Para realizar as filmagens, tanto do “Grupo B” quanto da “Turma B”, foi solicitada a permissão dos professores tutores e dos estudantes envolvidos. A observadora se sentava em uma das cadeiras junto com o grupo.

Logo no início da primeira aula, com a presença de toda a Turma B, o coordenador<sup>98</sup> da turma explicou o funcionamento da disciplina. Em seguida foi exibido aos alunos e alunas o documentário “Ilha das flores”<sup>99</sup>, para “inspirá-los” na discussão e escolha do tema geral.

Após a exibição, utilizando-se da técnica “*chuva de idéias*”, os três temas gerais foram discutidos. Ao final, “Qualidade de vida e ocupação espacial” foi eleito por votação o tema geral a ser trabalhado por aquela turma naquele semestre.

O coordenador terminou a aula pedindo que os alunos e alunas, para a próxima semana, levantassem problemas que eles gostariam de pesquisar (relacionados com o Tema Geral eleito por eles).

Na segunda aula, os alunos e alunas foram misturados em grupos de 5 para discutir os problemas que levantaram em casa. Cada grupo deveria chegar a um único problema. Ao final, sete problemas foram escritos na lousa.

Com a coordenação dos tutores, os estudantes foram discutindo os problemas ali postos, as diferenças e as semelhanças. Um ponto parecia ser consenso entre os estudantes: que o local da pesquisa deveria ser a região na qual a USP Leste estava situada, por se tratar de uma região carente. Alguns alunos e alunas, na discussão, chegaram até mesmo a afirmar que o objetivo deles (como alunos e alunas da USP) deveria ser melhorar os problemas da comunidade local. Um dos alunos disse ainda que acreditava que eles deveriam focar a Zona Leste porque “*a proposta desse campus é a inclusão social*”. Ao final, chegaram ao problema

---

<sup>98</sup> Lembramos aqui que o coordenador é um professor (a) tutor (a) que assume essa posição. Entre suas atribuições está a avaliação dos relatórios de todos os grupos, a organização da disciplina (calendário, estrutura, etc) com os outros tutores, e o registro das notas dos alunos e alunas no sistema da Universidade.

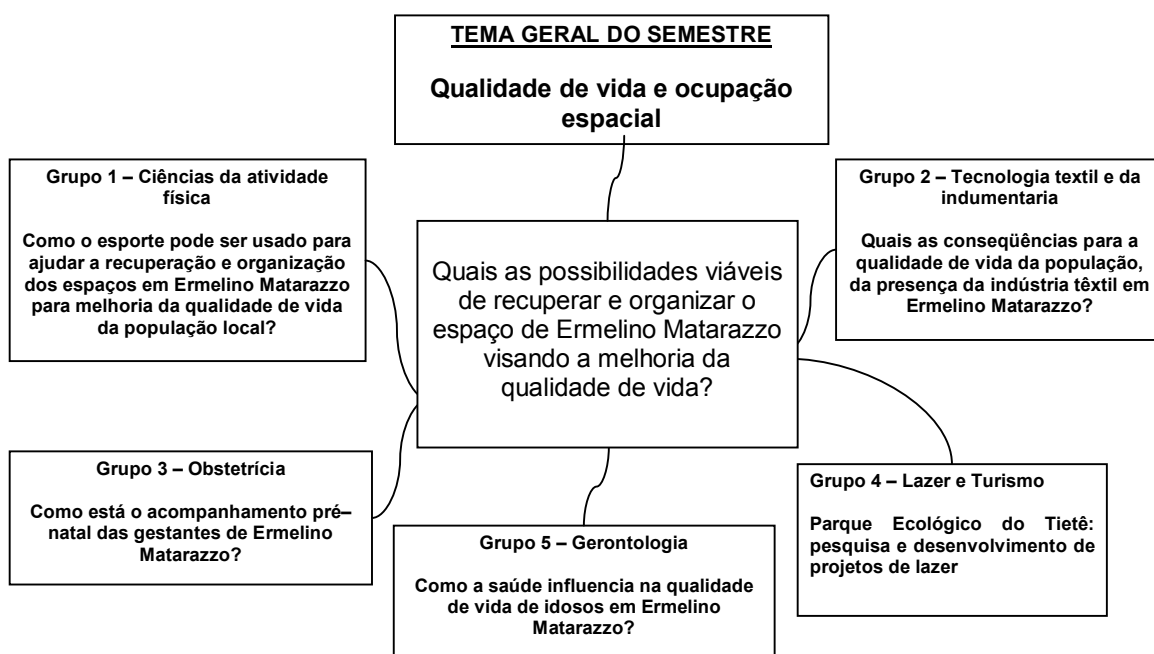
<sup>99</sup> Documentário “Ilha das Flores” (Ano: 1989, Diretor: Jorge Furtado, País: Brasil). Sinopse: Um tomate é plantado, colhido, vendido e termina no lixo da Ilha das Flores, entre porcos, mulheres e crianças. Um ácido e divertido retrato da mecânica da sociedade de consumo. Acompanhando a trajetória de um simples tomate, desde a plantação até ser jogado fora, o curta escancara o processo de geração de riqueza e as desigualdades que surgem no meio do caminho. ([www.portascurtas.com.br](http://www.portascurtas.com.br) e [www.curtagora.com.br](http://www.curtagora.com.br))

da turma: *Quais as possibilidades viáveis de recuperar e organizar o espaço de Ermelino Matarazzo visando à melhoria da qualidade de vida?*

Na segunda parte da segunda aula, os grupos (B, B.2, B.3, B.4 e B.5) foram separados e reunidos em suas salas (predeterminadas) para definição do problema específico (porém relacionado ao problema geral) a ser pesquisado por cada um deles.

No grupo de obstetrícia, por nós observado, o Professor tutor guiou a elaboração do problema. Para isso, inicialmente pediu aos estudantes para exporem espontaneamente temáticas em que pensassem naquele momento, relacionadas tanto com o problema geral quanto com o curso (obstetrícia). As temáticas giravam em torno da “saúde da mulher gestante”, do “atendimento pré-natal”, de “postos de saúde de Ermelino Matarazzo” entre outras. A partir daí os alunos e alunas e o professor tutor foram discutindo e elaborando, em conjunto, o problema específico do grupo: *Como melhorar a saúde da mulher gestante de Ermelino Matarazzo?*

A estrutura com o tema geral e os problemas dos grupos, ao final desse processo e já com a reformulação dos problemas realizada ao longo do semestre, foi a seguinte:



#### **Figura 4 - Organização de problemas Turma B**

##### **- Resumo da pesquisa realizada pelo Grupo B observado (Obstetrícia)**

A pesquisa realizada pelo grupo de Obstetrícia objetivou estudar o acompanhamento pré – natal das gestantes moradoras da região de Ermelino Matarazzo. Para isso o grupo entrevistou gestantes que freqüentavam as Unidades Básicas de Saúde e Hospitais da região. As perguntas abordaram três vertentes temáticas: sócio-econômica, saúde da mulher e pré-natal. O resultado encontrado foi que o atendimento estava de acordo com as normas estabelecidas pela Organização Mundial de Saúde e pelo Ministério da Saúde. Porém o Grupo ressaltou que possivelmente os resultados não expressem a realidade por não se tratar de uma amostra significativa capaz de mostrar as discrepâncias de um local desfavorecido nas suas condições econômicas e sociais.

##### **- Os registros selecionados e as análises<sup>100</sup>**

As três passagens que selecionamos para analisar, assim como no Grupo A, estão postas dentro da ordem cronológica. Os três fragmentos de observação (observações 3, 4 e 5) selecionados representam espaços, momentos e atores distintos dentro do contexto da disciplina Resolução de Problemas: o terceiro fragmento de observação é referente à Turma B: registra o momento de escolha do Tema geral. Já o quarto e o quinto, referem-se às discussões dentro do Grupo B. No quarto registro os alunos e alunas discutiam os objetivos da pesquisa no âmbito dos direitos das mulheres e, no quinto, um aluno e uma aluna discutiam mudanças de percepção fundamentadas em uma das visitas à comunidade, para coleta de dados. Mais uma vez ressaltamos que, apesar de fragmentadas, essas quatro observações fazem parte de um único processo, e acreditamos que todas contribuem para a observação do processo de formação ética na disciplina Resolução de Problemas.

---

<sup>100</sup> Os nomes reais de todos os protagonistas dessas observações foram omitidos. Os nomes aqui utilizados são todos fictícios.



### 5.1.3. Observação 3 - Grupo B: Cidadania e igualdade

Essa observação apresenta a aplicação da metodologia “chuva de idéias” realizada no primeiro dia de aula, com a participação de toda a “Turma B” sobre os Temas Gerais (Qualidade de Vida e Ocupação Espacial, Cidadania e Desigualdades e Tecnologia e Sociedade) articulados ao documentário “Ilha das Flores” (exibido no mesmo dia, antes da discussão). Durante a discussão, os estudantes e tutores estavam sentados em círculo na sala de aula.

Podemos observar que no decorrer do registro a figura dos professores tutores quase não aparece. Isso ocorre, pois, apesar de presentes, os tutores pouco participaram dessa dinâmica, deixando o espaço livre para os alunos e alunas se expressarem a respeito das temáticas. As intervenções deles, nessa dinâmica, as poucas vezes que ocorreram, foram em forma de perguntas pontuais para ajudar no fomento da discussão e, em momento algum para dar opinião ou se posicionar.

Ressaltamos que, por se tratar do primeiro dia de aula, essa observação apresenta-nos as idéias dos alunos e alunas da “Turma B” antes mesmo de iniciarem as atividades do Ciclo Básico.

#### Registro da observação:

João: *“Quanto mais pobre, mais excluído”*.

Gabriel: *“Acho que os mais favorecidos têm o dever de amenizar as desigualdades”*

Luiza: *“A discussão passa pela questão da liberdade e da cidadania das pessoas”*

Claudia: *“O ser humano é um ser livre, e o que prende é o dinheiro... É um funil, tudo está centrado no dinheiro... Solução que você só resolve se tem dinheiro”*.

João: *“O dinheiro gera a desigualdade, tanto que somos divididos em classes”*.

Claudia: *“Existem exceções... Quem é pobre e trabalha para vencer na vida”*.

Eliana: *“O povo está muito acomodado... Nasci assim e assim vou me manter”*.

Gabriel: *“Mas tem outros fatores que são determinantes, e não só o esforço”*.

João: *“Muita gente tem capacidade, mas não tem possibilidade”*.

Juliana: *“O que falta é informação”*

Eliana: *“Falta de vontade de querer saber”*

Juliana: *“Analisando o homem... Sem condições básicas de sobrevivência. Questão muito mais de vida e condições básicas para sobreviver”*.

Roberta: *“Contradição entre cidadania e desigualdade, pois se houvesse cidadania para todos teríamos os mesmos direitos como comida, habitação... Ai não teria desigualdade”*.

Bruno: *“Cidadania não quer dizer igualdade?”*.

Gustavo: *“A cidadania exclui as pessoas”*

Roberta: *“Se todo mundo é cidadão, eles não deviam ser excluídos”*.

João: *“Ninguém é igual a ninguém. É muito mais que força de vontade... Sempre tem alguém no topo”*.

Leonardo: *“Existe a força de vontade. Mas às vezes, nem as necessidades básicas estão postas. Então é preciso comer para então pensar em outras coisas. Para mim não é uma questão só de força de vontade”*.

(...)

Camila: *“Quem tem uma renda melhor tem qualidade de vida melhor. Onde eles vivem, o que comem?”*.

Ana: *“Para ter qualidade de vida precisa de lazer também. Mas dependendo de onde você mora é mais difícil chegar nos lugares”*.

Renato: *“O governo... ou sei lá quem... não investe aqui nessa área porque (as pessoas daqui) não tem condições de pagar trinta reais no teatro ou quinze no cinema. Isso é consequência da qualidade de vida aqui. Os moradores não têm condições!”*.

Mariana: *“O governo não investe porque ele sabe que não vai ter retorno. Os moradores não tem direito a certos lazeres!”*.

André: *“Lazer também é clube, não só cinema! E isso dá retorno, porque a população juvenil que entra nos programas sociais não se envolve em violência!”*.

Eliana: *“Os moradores daqui nem sabem o que é Picasso. Para que trazer exposição para cá se os moradores não tem um olhar criterioso?”*.

João: *“Não pode achar que porque eles não sabem eles não querem saber!”*

Gabriel: *“Não pode deixar de levar porque as pessoas não podem pagar. Pode-se colocar um preço popular e colocar um monitor para explicar. Se não inferioriza cada vez mais a população que já ta excluída”*.

Leonardo: *“Não é só força de vontade, mas oportunidade também. É um direito dela (sociedade) o lazer... que não é só balada, mas é cultura, esporte. Se não pode ter museu aqui então as pessoas realmente são diferentes”*.

Gabriel: *“Thomas Hobbes... Capitalismo... o explorador e o explorado. O homem sempre destrói o outro para o seu próprio bem”*.

Renato: *“Qualidade de vida e ocupação espacial surge com o capitalismo. Porque só tem condições quem tem dinheiro. Qualidade de vida e ocupação espacial aumenta a desigualdade”*.

Roberta: *“Antes de pensar em investir em lazer deveria ser dado educação para uns serem iguais aos outros. É uma forma de igualdade a educação... Para mais tarde elas (as pessoas) terem dinheiro para poderem alcançar o lazer. Tem que investir na base... Na educação e na saúde”*.

Mariana: *“É para isso que a USP está aqui... Para ter retorno”*.

Renato: *“Porque um governo não investe nas áreas mais pobres? Porque quer retorno rápido. Se investir na escola pública desde o básico? É mais fácil investir na USP, com a USP Leste eles começam a investir em outras áreas”*.

André: *“Acho que as coisas não são excludentes. Investir nas escolas e em cultura”*.

Eduardo: *“Dois problemas: sempre vai haver desigualdade, e sempre vai ter ambição”*.

Roberta: *“O governo deveria usar uma parte do dinheiro investindo na USP leste para investir na educação básica, para os alunos entrarem aqui”*.

(...).

André: *“Tecnologia... máquinas... tiram o emprego de outras pessoas. Acabam ajudando um certo público: chefes. Já os trabalhadores que buscam subsistência são tirados dos empregos por conta das máquinas”*.

Carlos: *“Tecnologia de ponta... só uma parte da população tem acesso a isso. Só quem tem condições tem. A tecnologia acaba excluindo uma parte da sociedade. A tecnologia as vezes é um fator de desigualdades”*

André: *“A tecnologia tira o emprego, mas vai ficando mais popular. Começa para quem tem dinheiro para pagar, e depois populariza... por exemplo, o carro”*.

(...).

Professor tutor: *“Que relação há entre tecnologia e o filme ‘Ilha das flores’?”*

Carlos: *“Nos perfumes”* (fábrica de perfumes)

Marcos: *“Na produção de tomate”*

Gabriel: *“Dinheiro, que antes era troca”*.

João: *“A tecnologia vai para quem tem dinheiro”*

André: *“Para mim, tecnologia é evolução... ‘os de fora da cerca’ não usam nenhuma tecnologia”*.

Carlos: *“Tecnologia acabou prejudicando a vida dos ‘de fora da cerca’”*

Marcos: *“Eles até se alimentavam de tecnologia: comiam papel!”*. (risos)

(...).

João: *“O dinheiro é o problema de tudo!”*.

Gabriel: *“Sem dinheiro não se tem direitos iguais”*

Luiza: “*Não concordo! Quem não tem dinheiro não é cidadão?! Claro que é!*”.

Claudia: “*Acho que todo mundo é cidadão*”

Eduardo: “*As pessoas são influenciadas por origem, raça(...) A USP leste veio ‘tirar’ isso!*”.

Juliana: “*Mas nem todos são considerados pelos outros (cidadãos), mas não quer dizer que não seja*”.

Eduardo: “*Cidadania é direitos e deveres iguais, e o dinheiro leva uma pessoa a ser cidadã, e para os pobres só sobra os deveres*”

Claudia: “*Na minha opinião, o que traz cidadania é o direito do voto*”

Juliana: “*Acho que todo mundo é cidadão!*”

Roberta: “*Cidadania é o cumprimento dos direitos e dos deveres!*”.

### Análise:

Acreditamos que esse trecho escolhido para nossa análise poderá contribuir tanto para a observação de como a clarificação de valores está presente entre as atividades de Resolução de Problemas, contribuindo para a formação moral dos alunos e alunas quanto para a observação dos valores que, aparentemente, configuravam a personalidade moral dos estudantes logo no início do ano letivo.

A clarificação de valores segundo Puig (1998 a, p.39):

[...] baseia-se na ação consciente e sistemática do educador, que tem por objetivo estimular processos de valorização que levem os alunos à compreensão de quais são realmente os seus valores, para que possam sentir-se responsáveis e comprometidos com os mesmos. [...].

Tal como explica Puig, no processo educativo que considera a formação moral como clarificação de valores, não há interferência docente, já que entende-se essa formação como

um processo autônomo e individual. Lembramos ainda que a construção da personalidade moral implica a experiência de problemáticas sociomorais.

É verdade que ao longo do trabalho defendemos a importância do enfrentamento de problemas sociomorais e da atuação docente no processo de construção de personalidades morais de cidadãos e cidadãs. No entanto, também entendemos que atividades como essa que, pressupõem o debate sobre, por exemplo, o que cada um compreende por igualdade (valor universalmente desejável) e conseqüentemente, a clarificação de valores (já que a discussão muito possivelmente levou os alunos e alunas, individualmente, à reflexão sobre a igualdade como um valor e a importância dela em sua vida) são também muito importantes para a formação moral dos alunos e alunas.

Isso não significa pensar que podemos nos restringir à clarificação de valores para a construção de personalidades morais. Significa que a clarificação pode ser uma importante atividade no processo de construção de valores, preparando melhor os sujeitos para o posterior enfrentamento das problemáticas sociomorais coletivas.

Por exemplo, a nosso ver, a clarificação de valores tal como parece ter ocorrido nessa dinâmica propiciada pelo grupo de professores tutores dessa turma, pode ter levado os estudantes a uma tomada de consciência sobre o que entendem por igualdade/ desigualdade e logo, a um posicionamento mais seguro frente a futuras questões que envolvem esse valor.

Se por um lado entendemos a importância dessa atividade na formação moral dos alunos e alunas, por outro, não podemos deixar de apontar que, a nosso ver, após a abertura para a clarificação, os docentes poderiam ter aproveitado a oportunidade e se posicionado, naquele momento, a favor da igualdade.

A atuação docente (não apenas na formulação da aula) é de extrema importância para a formação moral dos alunos e alunas. Tal como defendemos no nosso quadro teórico – a partir das idéias de Trilla (1992) -, acreditamos que frente a valores como a igualdade – valor universalmente aceito como desejável - os docentes devem adotar uma postura beligerante, ou seja, explicitar, argumentar a favor dele e refutar qualquer opinião contrária. Para que o docente adote determinada postura, o primeiro passo é estar aberto ao diálogo, e criar condições para discussões, atividades como essa, no cotidiano escolar.

Tal como observamos no registro, a princípio a atuação docente nessa atividade de “chuva de idéias” ficou restringida a um segundo plano. Os professores tutores, naquele instante, não apresentaram nenhum posicionamento frente às temáticas debatidas. No entanto, é preciso considerar que a questão sobre igualdade e desigualdade muito possivelmente voltou a configurar a discussão nos Grupos de Resolução de Problemas. Por exemplo, no grupo por nós observado, a questão sobre a igualdade de direitos na questão do atendimento pré-natal de mulheres da Região de Ermelino Matarazzo foi foco de questões do problema de pesquisa estudado e conseqüentemente, de grande parte dos debates ocorridos durante o semestre.

Se voltarmos ao teor da discussão relatada, podemos perceber que a questão da desigualdade aparece logo no início, na fala de João:

João: *“Quanto mais pobre, mais excluído”*.

Em seguida Gabriel traz para a discussão a desigualdade social atrelada a uma idéia de solidariedade, argumentando que *“(...) os mais favorecidos têm o dever de amenizar as desigualdades”*.

A questão financeira é muito debatida, e muitos apresentam a idéia de que a cidadania só pode ser alcançada com a igualdade econômica. Alguns chegam a ponto de defender a posse de dinheiro (ou a falta de) como fator crucial e indispensável para ser cidadão – uma vez que é condição para o acesso aos direitos:

Claudia: *“O ser humano é um ser livre, e o que prende é o dinheiro... É um funil, tudo está centrado no dinheiro... Solução que você só resolve se tem dinheiro”*.

João: *“O dinheiro gera a desigualdade, tanto que somos divididos em classes”*.

(...)

João: *“O dinheiro é o problema de tudo!”*.

Gabriel: *“Sem dinheiro não se tem direitos iguais”*

A liberdade também é contemplada na discussão algumas vezes, como por Claudia (na frase transcrita acima) e por Luiza:

*“A discussão passa pela questão da liberdade e da cidadania das pessoas”.*

A liberdade e a solidariedade, - assim como a igualdade - para todos os seres humanos, já eram considerados valores fundamentais desde o século XVIII (Revolução Francesa) e estão fortemente presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos<sup>101</sup> e nos direitos da cidadania nas sociedades democráticas.

Sabemos que apesar disso muitas pessoas ainda não construíram (e talvez nem construam) esses valores éticos. Notamos por exemplo, algumas falas de alunos e alunas que, levando em consideração a discussão aqui relatada e o conteúdo abordado, parecem apontar o comodismo como um elemento que favorece a desigualdade. Vejamos alguns exemplos nas frases ditas pela aluna Eliana:

Eliana: *“O povo está muito acomodado... Nasci assim e assim vou me manter”.*

(...)

Juliana: *“O que falta é informação”*

Eliana: *“Falta de vontade de querer saber”*

Uma vez que entendemos que nossas ações são influenciadas pelos valores por nós construídos, acreditamos que uma pessoa de posse de valores não éticos (como a

---

<sup>101</sup> Por exemplo, está no Artigo I da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DALLARI, 2001) que: “Todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns com os outros com espírito de fraternidade”.



desigualdade, por exemplo) tem uma maior probabilidade<sup>102</sup> de apresentar posturas que ferem princípios éticos nos mais diversos contextos (profissional, familiar, escolar, etc) contribuindo para manutenção e/ ou agravamento de sociedades desiguais e injustas.

Entendemos que para mudar (ou construir novos) valores, concepções, é necessário entrar em conflito com outros valores, concepções diferentes das próprias, uma outra realidade que propicie uma nova maneira de ver e pensar. É verdade que no nosso dia a dia isso ocorre em diversos momentos, de forma não sistemática como, por exemplo, em uma reunião informal com amigos, com os familiares, ou assistindo a um filme, lendo um livro, uma notícia no jornal, etc. Defendemos, no entanto, que as escolas se preocupem com a formação ética, por acreditar que esse é um importante espaço no qual é possível planejar contextos, situações nas quais os possíveis conflitos estejam vinculados a conteúdos de natureza moral e orientados de acordo com valores como a igualdade, a justiça, a solidariedade, o respeito, etc. Entendemos que, enquanto em outros espaços a formação ocorre de forma muitas vezes não planejada (podendo resultar, por exemplo, na construção de valores não éticos), nas instituições de ensino é possível programar atividades e orientar experiências de possíveis conflitos que tenham como foco aqueles valores desejados por nossa sociedade.

Outra questão presente no decorrer da discussão, que merece destaque, é a idéia de que existem algumas necessidades básicas que – apesar de básicas – não são acessíveis a todas as pessoas. Logo algumas desigualdades (como a tão destacada pelos alunos e alunas, a socioeconômica) tendem a se aprofundar. As falas de Juliana e Roberta podem ilustrar bem isso:

Juliana: *“Analisando o homem... Sem condições básicas de sobrevivência. Questão muito mais de vida e condições básicas para sobreviver”.*

Roberta: *“Contradição entre cidadania e desigualdade, pois se houvesse cidadania para todos teríamos os mesmos direitos como comida, habitação... Aí não teria desigualdade”.*

---

<sup>102</sup> Dizemos aqui uma maior probabilidade, pois, entendemos que as ações não podem ser desvinculadas de seu respectivos contextos e conteúdos, que são específicos. Assim, por exemplo, uma pessoa pode em determinado contexto, agir em prol da igualdade, e em outro, em prol da desigualdade.

A idéia de cidadania articulada à condição socioeconômica é muito forte em toda a discussão. Inclusive quando se deparam com a temática de qualidade de vida:

Camila: *”Quem tem uma renda melhor tem qualidade de vida melhor. Onde eles vivem, o que comem?”*.

Ana: *“Para ter qualidade de vida precisa de lazer também. Mas dependendo de onde você mora é mais difícil chegar nos lugares”*.

Renato: *“O governo... ou sei lá quem... não investe aqui nessa área porque (as pessoas daqui) não têm condições de pagar trinta reais no teatro ou quinze no cinema. Isso é consequência da qualidade de vida aqui. Os moradores não têm condições!”*.

Mariana: *“O governo não investe porque ele sabe que não vai ter retorno. Os moradores não têm direito a certos lazeres!”*.

Que a desigualdade socioeconômica é um dos maiores problemas hoje no nosso país todos nós sabemos. Um dos reflexos dessa realidade é a necessidade de freqüentemente pagar para ter acesso ao que seriam “nossos direitos” (como um sistema de saúde de qualidade, alimentação, educação, etc). Talvez seja por isso que surge o dilema na discussão: se partirmos do princípio de que todo cidadão (ã) deve ter acesso àqueles direitos considerados básicos, aqueles que não os têm, são considerados cidadãos (ãs)? O seguinte trecho ajuda a ilustrar a idéia:

Gabriel: *“Sem dinheiro não se tem direitos iguais”*

Luiza: *“Não concordo! Quem não tem dinheiro não é cidadão?! Claro que é!”*.

Claudia: *“Acho que todo mundo é cidadão”*

Entendemos que o fato dos direitos básicos serem violados não pode excluir a cidadania de alguém. Até porque não podemos esquecer da participação, direito que abre espaços para a luta pela garantia dos direitos.

Lembramos que, tal como expusemos em nosso quadro teórico, a participação é compreendida por nós como um dos princípios indissociáveis da idéia de cidadania. Afirmamos isso uma vez que – com base nas idéias de Machado (2001) – entendemos cidadania como a articulação entre projetos pessoais e coletivos. E, a nosso ver, para essa articulação existir, precisamos contar com indivíduos ativos em nossa sociedade, que guiem suas ações em busca de um bem comum.

A continuação dessa fala levanta ainda outras questões importantes:

Eduardo: *“As pessoas são influenciadas por origem, raça (...) A USP leste veio ‘tirar’ isso!”*.

Juliana: *“Mas nem todos são considerados pelos outros (cidadãos), mas não quer dizer que não seja”*.

Eduardo e Juliana apontam para a questão do preconceito e exclusão como um ponto a ser considerado na discussão sobre cidadania. Uma realidade que faz parte da história de desigualdades do nosso país, e reflete a nossa realidade de violação de direitos humanos.

Por fim, na discussão, há ainda outras duas afirmações que, apesar de não relacionadas diretamente com a idéia de igualdade, devem ser destacadas:

Claudia: *“Na minha opinião, o que traz cidadania é o direito do voto”* e;

(...)

Roberta: *“Cidadania é o cumprimento dos direitos e dos deveres”*.

As duas alunas, procurando significados para cidadania, trazem para o debate a questão dos direitos. No entanto, enquanto para Cláudia a cidadania está atrelada, principalmente, ao direito ao voto, Roberta deixa em aberto a questão dos direitos e traz em seu discurso o cumprimento dos deveres como inerente à idéia de cidadania.

Cidadania, tal como já apontamos, a nosso ver, está muito além dos direitos e dos deveres: pressupõe as mais variadas formas de participação de indivíduos na esfera pública em busca de uma melhora coletiva, um bem social.

Entendemos assim que as falas sobre cidadania das alunas não contemplam a questão da participação, o comprometimento com as questões sociais que, a nosso ver, são imprescindíveis para a cidadania ativa.

#### **5.1.4. Observação 4 - Grupo B: Os direitos das mulheres**

Logo no início do semestre, quando já haviam formulado o problema de pesquisa e estavam escrevendo o primeiro relatório, os alunos e alunas trouxeram para a reunião bibliografias para discutir e articular com o texto (que estavam construindo) do projeto de pesquisa (que dentro de poucas semanas deveria ser apresentado à Turma B).

Como eram estudantes do primeiro ano, a grande parte deles nunca, até então, havia tido contato com pesquisas científicas. Em função disso apresentavam certa dificuldade em definir os tópicos do projeto (o objetivo, a justificativa, a hipótese, etc.). Era esse o momento em que o grupo se encontrava.

A passagem seguinte relata um breve momento dessa discussão - sobre definição dos tópicos do projeto e seus respectivos conteúdos-, quando debatiam sobre os direitos das gestantes e observavam outras variáveis, não apenas no campo da saúde, que eram importantes para a pesquisa. Estavam aqui procurando elementos para formular os objetivos e a justificativa de sua pesquisa.

Registro da observação:

Na metade da aula de Resolução de problemas, durante a organização do trabalho (o conteúdo, quem escreveria a justificativa, os objetivos, etc) os alunos e alunas discutem quais são os direitos da gestante (em relação ao atendimento médico).

Para isso uma das alunas traz como sugestão para o início da discussão um artigo da Constituição Federal do Brasil:

Joana: *“Então... Segundo a Constituição Federal do Brasil... aí tem o número do artigo e tudo<sup>103</sup>: ‘a saúde é direito de todos e dever do estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas, que visem a redução do risco de doenças e de outros agravos e o acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação”.*

Em seguida outra aluna, Gabriela, iniciou mais uma leitura, um texto que discutia a questão do direito da saúde da mulher como prevenção. Após escutar atentamente os textos uma das alunas, Ana, levanta a seguinte questão:

Ana: *“Além dessa questão do atendimento hospitalar tem outra parte, que é quando fala que a mulher tem que se alimentar direito. Será que a mulher da Zona Leste, de Ermelinio Matarazzo tem condições de se alimentar direito?”*

Roberta: *“É verdade, porque essa questão passa pela saúde integral da mulher, né? Você vai ver não só o lado do parto, da gestação, mas de todo um tratamento de saúde que ela recebe em todos os casos da vida dela”.*

Ana: *“Tem também o caso de informação, que eu vi em uma pesquisa do acesso à escola pela população de Ermelinio Mararazzo. A gente vê que a maioria das meninas não tem ensino fundamental completo... não tem nem isso! Aí gente, vê se não falta informação. Tem que ver esses dados, se elas têm acesso à informação, acesso a alimentação adequada, questões da sexualidade (...)”.*

Todos concordaram com a necessidade e importância de abranger esses outros elementos na pesquisa, que não apenas aqueles relacionados ao atendimento à gestante.

---

<sup>103</sup> Secão II, Da Saúde, Art. 196

Os estudantes então discutiram sobre o objetivo da pesquisa e duas alunas se prontificaram a escrevê-lo. Fizeram o mesmo em relação aos outros tópicos. Ao final as tarefas estavam divididas em pares, e o grupo se separou, cada dupla em um computador (no laboratório de informática e na própria sala de RP), para escrever o projeto.

#### Análise:

O trecho selecionado para a análise abre-nos caminho para a discussão de, pelo menos, dois pontos importantes: 1) Como os direitos - e a violação deles – atrelados a questões reais, concretas, fazem parte, freqüentemente, da pauta de discussão dos alunos e alunas em Resolução de Problemas e 2) Ao conhecer o problema percebem como esse não é resultado de uma, mas várias causas e apresenta várias conseqüências. Percebem a complexidade presente na realidade.

Quando falamos em Direitos Humanos notamos, muito usualmente, uma disparidade entre os pares “teoria e prática” ou “conhecimento e ação”.

Os direitos existem no papel, nas leis, nas declarações, porém freqüentemente, são violados. Dada a realidade do nosso país, com os altos índices de pobreza, desemprego, omissão no atendimento público de saúde, educação, etc., é difícil alguém dizer não ter ciência da atual condição de violação dos Direitos Humanos em nossa sociedade. Podem até mesmo não identificar aquelas coisas como uma violação de direitos (por não terem conhecimento sobre seus direitos), porém identificam como um problema.

Entretanto, para muitas pessoas, essa violação não passa das “notícias dos jornais”. Dizemos isso, pois, muitos sabem que existem pessoas passando fome, morrendo por falta de atendimento adequado de saúde, crianças fora da escola... Sabem (porque escutam, lêem, observam), mas não sentem, não experienciam, não vivenciam o problema como seu. Faz e, ao mesmo tempo, não faz parte da sua realidade, do seu cotidiano.

Não defendemos aqui que é preciso passar fome para saber o que é isso. O que defendemos é que é preciso entrar em contato com a realidade, observar mais atentamente e perceber como o problema que aparentemente é “do outro” é seu também. Nas palavras de José Saramago, citadas por Schilling (2004, p.209) “Se podes olhar, vê. Se puderes ver,

repara”. Reparar aqui, tal como apontou a autora (p.212), pode ser entendido em dois sentidos: o de *notar, perceber*; e o de *reconstruir*, fazer algo em relação ao dano.

Ao observar a prática da disciplina Resolução de Problemas, percebemos que os alunos e alunas muitas vezes decidiam realizar suas pesquisas na comunidade vizinha à Universidade (Jardim Keralux e região de Ermelino Matarazzo, tal como o do Grupo B aqui analisado). Isso aconteceu por diversos motivos, tais como a facilidade de concentrar o grupo em um lugar comum e perto para todos (perto da Universidade); por ser uma comunidade extremamente carente de todos os tipos de serviço e, portanto, pesquisas que evidenciem essa realidade são muito importantes na busca de melhorias; e, de alguma forma os estudantes – e isso foi evidenciado em diversos momentos por eles mesmos<sup>104</sup> – se sentiam responsáveis por ajudar essa comunidade carente, por serem alunos e alunas da USP - Leste.

Durante a coleta de seus dados<sup>105</sup>, ao conversar com as mulheres da comunidade, os alunos e alunas do Grupo B, possivelmente, experienciaram o problema. Isso não significa que precisaram buscar atendimento médico. Significa que entrar em contato com a realidade e entendê-la pode ser uma abertura para que o problema toque, forme e transforme os estudantes. É verdade que esse registro não mostra a experiência e sim um debate de idéias. No entanto ao perguntar se “(...) a mulher da Zona Leste, de Ermelino Matarazzo tem condições de se alimentar direito”, acreditamos que o caminho para a compreensão do problema do outro, da realidade, da experiência, pode ter sido aberto.

O Grupo B, ao estudar como era o acompanhamento pré-natal das gestantes de Ermelino Matarazzo, observou que, apesar de seguir os padrões estabelecidos pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e pelo Ministério da Saúde (MS), outras questões sociais e econômicas que também influenciavam na qualidade de vida das gestantes também precisavam ser observadas e tratadas. Ao entrar em contato com o problema e articularem as questões teóricas com a prática, perceberam que não basta um atendimento adequado durante a gravidez para que as gestantes possam viver dignamente. Concluíram que existem outros

---

<sup>104</sup> Tal como na definição do Problema Geral da turma, relatado na apresentação que antecede os registros do Grupo B (*Alguns alunos e alunas, na discussão, chegaram até mesmo a afirmar que o objetivo deles (como alunos e alunas da USP) deveria ser melhorar os problemas da comunidade local. Um dos alunos disse ainda que acreditava que eles deveriam focar na Zona Leste porque “a proposta desse campus é a inclusão social”*).

<sup>105</sup> A metodologia de pesquisa do Grupo B incluiu entrevistas a gestantes de Ermelino Matarazzo. Para isso, os alunos responsáveis em coletar esses dados se posicionaram frente aos postos de saúde à espera de gestantes que concordassem em responder às questões.

direitos que, quando violados, refletem diretamente na saúde dessas mulheres e por isso, não devem ser ignorados.

Muito usualmente, tal como podemos ver nesse registro, a questão dos direitos - e a violação desses - foi tema de discussão nos grupos de RP. E, como tratavam de problemas reais, a discussão transcendia a teoria, o conhecimento, para a ação, para a prática. O problema a ser tratado deixava de ser “do outro” para ser “seu” também (até porque eram temáticas que faziam parte dos desafios da profissão por eles escolhida). Precisavam compreender suas causas e conseqüências e se empenhavam para, então, buscar possíveis soluções.

Entendemos também que, trabalhar com problemas e perceber suas diversas causas, conseqüências e soluções, propicia aos alunos e alunas a possibilidade de olhar para os fenômenos de forma mais abrangente.

Como podemos observar, ao discutir saúde da mulher gestante como um direito, os alunos e alunas trouxeram à tona muitos outros elementos que estão diretamente relacionados com a questão; um olhar simplista não permitiria tal abrangência. Dessa forma, observaram como o direito à saúde é um problema que se relaciona com a educação, informação, alimentação, sexualidade. Observaram como um único problema está conectado a outros muitos fatores, que fazem parte de uma rede complexa de relações.

Precisaram assim ver as múltiplas questões que se relacionavam com aquela estudada por eles; não bastava observar o atendimento especializado dos postos de saúde. Perceberam ainda que aquela comunidade está organizada de uma forma diferente daquela a que estavam acostumados<sup>106</sup>, e que, portanto, era preciso entender essas diferenças para interpretar os resultados coletados e propor soluções (e não guiar-se simplesmente pelas estatísticas obtidas a partir dos resultados dos questionários aplicados).

Precisaram clarificar seus valores e construir outros novos para perceber que um olhar simplista não solucionaria o problema por eles levantado, e que precisariam recorrer a outros campos do conhecimento para observar as diversas causas, conseqüências, para posteriormente, propor não uma, mas diversas soluções.

---

<sup>106</sup> Essa percepção poderá ser melhor observada no próximo registro “mudanças de perspectivas”



### **5.1.5. Observação 5 - Grupo B: Mudanças de perspectiva**

Já no final do semestre, os alunos e alunas do “Grupo B” concluíam os últimos pontos para a entrega e apresentação do relatório final da pesquisa. Nessa etapa final o grupo já estava bem unido, as tarefas repartidas e a ansiedade e preocupação para a finalização no prazo tomava conta do ambiente.

Como cada integrante precisava terminar o mais rápido possível a parte que lhe fora atribuída (e isso dependia de horas despendidas nos computadores), o grupo todo já pouco se reunia, visto que seus integrantes estavam espalhados pelas salas de informática da Universidade. Normalmente, no final do dia, se encontravam na sala de Resolução de Problemas para esclarecimento de dúvidas, apoio àqueles que necessitavam de ajuda, entrega de materiais prontos e organização/ revisão do cronograma.

Em um desses encontros, enquanto esperavam pelo professor tutor e algumas outras alunas do Grupo, Laura e Guilherme iniciaram uma discussão informal a respeito dos dados obtidos nos resultados das pesquisas e as experiências na coleta desses dados. Na partilha das tarefas, Guilherme havia ficado entre os responsáveis pela coleta de dados e Laura entre os responsáveis pela tabulação e análise dos dados. Estavam nesse momento na sala de Resolução de Problemas e, apesar de presentes, outros integrantes do Grupo não participaram desse diálogo.

O Grupo havia elaborado uma série de questões para entrevistar gestantes que visitavam os Postos de Saúde na Região de Ermelino Matarazzo. Fizeram um levantamento desses Postos e se dividiram para a realização das entrevistas. Uma das questões do questionário elaborado era a respeito do número de filhos dessas gestantes. O resultado dessa questão foi o foco da discussão entre Guilherme e Laura.

Registro da observação:

Durante uma discussão no final do primeiro semestre, no decorrer da finalização do relatório final, uma das alunas, Laura, disse não compreender como famílias tão pobres podem ter tantos filhos:

Laura – *“Não é possível que não conheçam camisinha e outros métodos anticoncepcionais! Acho que falta informação de como usar”*.

Neste momento, o aluno Guilherme que havia ficado responsável de ir até a comunidade para coletar os dados discordou de sua colega, respondendo:

Guilherme – *“Não se pode ter esse olhar que é próprio da realidade que nós vivemos. É preciso ir até a comunidade para entender como estão organizados. É muito diferente do que estamos acostumados”*.

Para ilustrar, Guilherme exemplificou:

Guilherme: - *“Em uma das entrevistas, perguntei a uma mulher da comunidade quantos filhos ela tinha, e ela respondeu um número altíssimo. Fiquei impressionado porque ela vivia em uma casa muito pequena... aí eu perguntei onde estavam todos esses filhos. A resposta me impressionou ainda mais... porque a mulher disse que estavam espalhados pela comunidade... alguns vivendo com tios, tias, outros com o padrasto, pai, vizinhos, vizinhas etc. O que mais impressionou é que para a mulher (entrevistada) isso estava perfeitamente dentro da normalidade vivida ali”*.

Guilherme terminou seu relato dizendo dar-se conta de que os valores são diferentes, e que não é possível fazer um julgamento, assim como Laura estava fazendo, observando o problema *“de fora”*.

O aluno Guilherme reconheceu, no entanto, que algo precisava ser feito, alguma conscientização na comunidade (sobre planejamento familiar). Mas disse ter certeza de que não era *“ensinando a colocar camisinha”* como defendia Laura.

### Análise:

Esse registro mostra como experienciar os problemas pode formar e transformar os sujeitos. Ajuda-nos a perceber a importância do contato com a realidade para uma visão mais complexa dos problemas que afligem nossa sociedade, seu enfrentamento e busca de possíveis soluções. Permite-nos entender a importância dos meios de experiências sociomoraes na construção da personalidade moral dos sujeitos. Permite-nos também entender como os sujeitos constroem e reconstroem seus valores, suas concepções.

Recorrendo ao nosso quadro teórico, podemos constatar que a construção de personalidades morais, segundo Puig (1998, p.163) depende do tipo de experiências que o meio (ou contexto) é capaz de proporcionar. A construção da personalidade moral inicia-se quando o indivíduo problematiza algum aspecto adquirido por socialização (PUIG, 1998, p. 165). E é justamente nesses meios que se produzem as situações que apresentam as experiências de problematização moral (ou seja, quando os indivíduos problematizam a realidade ou são interpelados por ela) que vão desencadear os processos conscientes, voluntários e autônomos de construção da personalidade moral. Explica o autor (PUIG, 1998, p.164):

[...] as experiências de problematização moral se produzem sempre em situações contextuais, em situações que vinculam as dificuldades com a trama sociocultural em que são produzidas. Trata-se, em geral, de situações que ajudam o sujeito a elaborar, pessoal e coletivamente, essas dificuldades”.

Tal como explica Puig (1998, p.161), a construção da personalidade moral, dependerá, sobretudo, do tipo de problemas sociomoraes colocados pelos meios de experiência. “Ninguém inicia uma mudança pessoal sem se sentir pressionado por um conflito sociomoral, ou sem pressionar a si mesmo problematizando a realidade ou sua relação com ela”.

Durante o desenvolvimento das pesquisas na disciplina Resolução de Problemas, da USP – Leste, pudemos perceber que diversas vezes os alunos e alunas – em especial durante a coleta de dados de suas pesquisas – entravam em contato com experiências e modos de vida

que confrontavam com suas realidades. Essa observação aqui relatada destaca um exemplo de mudança de concepção provocada por um conflito sociomoral percebido em um meio de experiência moral.

Entendemos que para intervir na realidade, é necessário entendê-la melhor. Para buscar soluções para os diversos problemas presentes em nossa sociedade, é preciso vivenciar o conflito, envolver-se. É preciso que os sujeitos vivam experiências que lhes permitam ver mais longe e melhor, deixando de preocupar-se apenas com questões individuais e se vejam como pertencentes a um coletivo.

Ao analisar os dados coletados, os alunos e alunas se deram conta de que as mulheres entrevistadas apresentavam uma quantidade de filhos muito maior do que aquela que estavam acostumados a ver. Como se tratava de uma região de extrema pobreza, indagaram-se como essas mulheres poderiam sustentar uma família tão numerosa.

Aqui podemos ver como conflitos sociomorais estavam presentes no decorrer dos trabalhos e discussões de Resolução de Problemas, e como uma experiência vivida na comunidade propiciou um novo olhar à realidade.

Laura, transpondo a situação para sua realidade, entendia que as pessoas daquela comunidade não sabiam como prevenir filhos, e por isso não havia um controle, um planejamento familiar.

Guilherme, ao entrar em contato com a comunidade, e observar como estava organizada, percebeu que existiam outros valores ali presentes, diferentes daqueles que havia construído, sobre a idéia de ter filhos. Isso não significou, no entanto, que Guilherme não pudesse olhar criticamente aquela nova realidade. Ele precisou, sim, reorganizar sua matriz de valores para poder entender o problema que a realidade lhe apresentava, e então, interpretá-la, criticá-la e depois, buscar soluções para o problema ali percebido. E tal como apontou Guilherme, a solução apresentada por Laura não resolveria a questão. O problema principal não era a falta de informação sobre métodos contraceptivos.

Essa mudança de perspectiva não é uma tarefa fácil. Guilherme, para entender o conflito que a realidade lhe apresentava, certamente precisou observar e conhecer a organização daquela comunidade e, principalmente, reconhecer que essa era diferente da sua (e logo, respeitar essas diferenças). Precisou reconsiderar seus valores e construir outros

novos que lhe permitissem um novo olhar para aquela realidade. E isso só foi possível mediante a experiência propiciada pela disciplina RP (como a coleta de dados e as reflexões do grupo).

Laura, apesar de não ter entrado em contato direto com a comunidade, possivelmente, após o diálogo com Guilherme, pôde entender a importância da experiência do aluno, dos novos dados da “realidade” não conhecidos por ela até então, mas fundamentais para solucionar o conflito em questão. O diálogo, possivelmente, também propiciou a clarificação de valores e a construção de outros novos em sua personalidade moral.

Acreditamos essa discussão contribuiu para a formação moral não apenas de Laura e Guilherme, mas também de todos os outros alunos e alunas presentes nesse momento, independentemente de terem ou não ido até a comunidade. Certamente outros alunos e alunas passaram por outras experiências importantes para a construção de suas personalidades morais durante a pesquisa. Experiências essas que podem ou não ter sido tema de discussão do grupo.

Por fim, ressaltamos que, a nosso ver, esse registro mostra como a Resolução de Problemas, em diversos momentos, invariavelmente, contribui com a construção de personalidades morais. Isso porque, tal como está estruturada (com os temas gerais e visando, além da formação científica, a ética), a disciplina leva os alunos e alunas a enfrentarem conflitos presentes em meios de experiências sociomorais. Conflitos esses que levam os estudantes a clarificar e construir valores éticos.

### **GRUPO C**

Essa Turma C, diferente das outras duas, era formada por quatro cursos e não cinco. Isso ocorreu por haver mais alunos e alunas no período noturno, tornando inviável a distribuição igual aos outros períodos.

Os cursos dessa turma eram: Gestão Ambiental, Marketing, Licenciatura em Ciências da Natureza e Sistemas de Informação. A distribuição dos Grupos era a seguinte:

<b>Grupos</b>	<b>Curso</b>	<b>Nº estudantes</b>
Grupo C	Gestão Ambiental	8
Grupo C.2	Gestão Ambiental	Aprox. 12
Grupo C.3	Marketing	Aprox. 12
Grupo C.4	Licenciatura em Ciências da Atividade Física	Aprox. 12
Grupo C.5	Sistemas de Informação	Aprox. 12
<b>Turma C = Grupo C + Grupo C.2 + Grupo C.3 + Grupo C.4 + Grupo C.5</b>		<b>Aprox. 56</b>
<input type="checkbox"/> Turma a que pertence o Grupo observado		<input type="checkbox"/> Grupo Observado

**Quadro 4 – Distribuição de estudantes e cursos Turma C**

A primeira aula iniciou-se com a apresentação dos professores tutores, a explicação de algumas mudanças pontuais em relação ao semestre passado (como por exemplo, o cálculo da média) e o questionamento aos grupos sobre os problemas abordados no primeiro semestre.

Em seguida, perguntou-se aos grupos se gostariam ou não de mudar de tema geral (já que alguns grupos da USP – Leste estavam escolhendo manter o tema e aprofundar o problema do semestre anterior). Por unanimidade, a escolha foi a mudança de tema (no semestre anterior o tema escolhido fora Tecnologia e Sociedade).

Dessa forma, a turma foi dividida, aleatoriamente, em três grupos (cada um com aproximadamente 20 alunos), e um tema geral foi indicado para cada grupo. A atividade

proposta era que cada um dos três grupos discutissem o tema geral que lhe foi dado (preparar uma defesa) para, posteriormente, apresentar aos outros dois grupos as vantagens e desvantagens de estudar esse tema. Os tutores passaram pelos grupos, auxiliando na discussão.

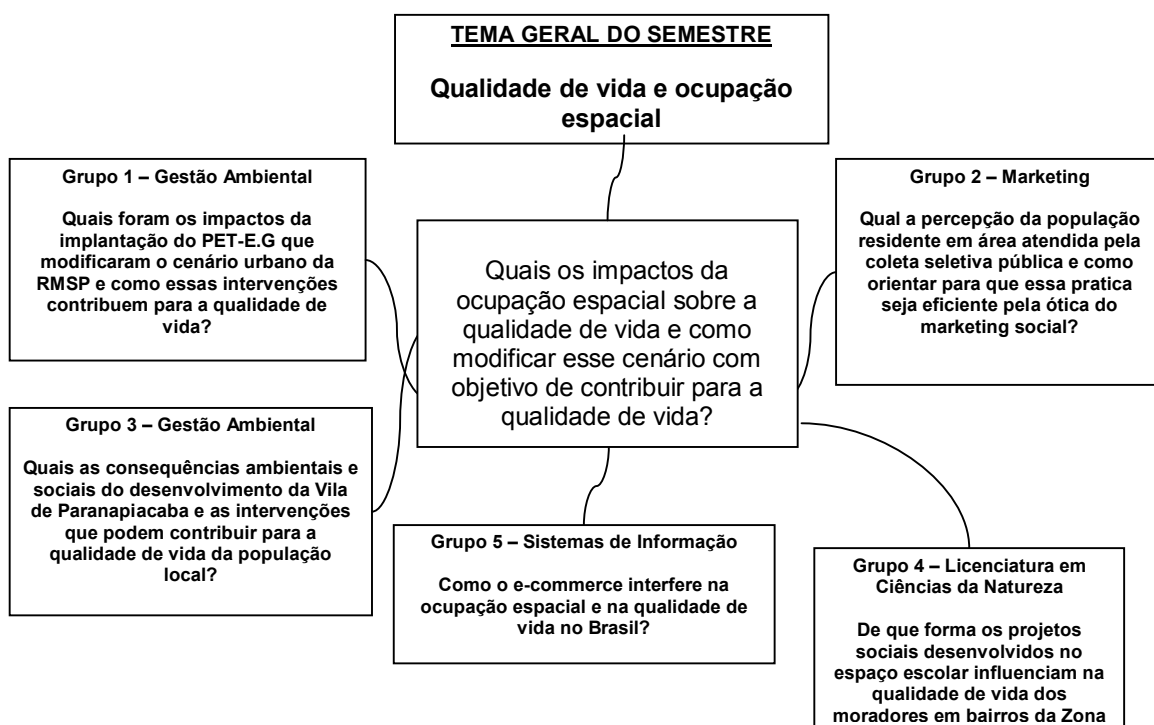
Após a discussão e apresentação, por votação venceu o tema geral “Qualidade de vida e ocupação espacial”.

Depois de um breve intervalo, na mesma aula, os alunos foram novamente divididos em grupos, agora de 12 alunos, para formularem o problema geral que gostariam de estudar.

Em seguida, cada grupo apresentou sua proposta de problema, que foi escolhido por meio de votação: *“Quais os impactos da ocupação espacial sobre a qualidade de vida e como modificar esse cenário com objetivo de contribuir para a qualidade de vida?”*.

Visto que ainda restavam alguns minutos para o término da aula, os grupos (C, C.2, C.3, C.4 e C.5) reuniram-se com seus respectivos tutores nas salas previamente determinadas para uma breve conversa sobre o problema específico a ser definido.

Na primeira metade da segunda aula os grupos definiram os problemas específicos que foram apresentados no fim da segunda aula para toda a Turma C. A estrutura com os problemas dos grupos ao final era a seguinte:



**Figura 5 - Organização de problemas Turma C**

### **- Resumo da pesquisa realizada pelo Grupo A observado (Gestão Ambiental)**

A pesquisa apresentou como principal objetivo analisar os impactos ambientais, sociais e urbanos causados pela implantação do Parque Ecológico do Tietê – Núcleo Engenheiro Goulart. Para isso, levantaram dados referentes às condições da área antes da criação do Parque e os motivos de sua criação e compararam os resultados com a situação atual. Esses dados foram coletados a partir de entrevistas com um representante do Departamento de Águas e Energia Elétrica – DAEE, um representante da administração do Parque, alguns funcionários e freqüentadores. A conclusão do trabalho confirmou a hipótese inicial de que a implantação do Parque impactou positivamente, em diversos aspectos, a qualidade de vida dos moradores da Região Metropolitana de São Paulo.



### - Os registros selecionados e as análises<sup>107</sup>

Dadas as diferenças dessa observação (participante) em relação às outras, preferimos, em um único registro, apresentar os três pontos desse Grupo que parece ser pertinentes analisar nesse trabalho (e que diferem em relação aos outros registros já apresentados):

- No primeiro encontro, a questão levantada por um aluno a respeito de sua participação;
- Ainda no primeiro encontro, a escolha do Parque Ecológico do Tietê como local de pesquisa e;
- A questão da autonomia dos alunos e alunas exposta durante a dinâmica de avaliação do Grupo.

#### **5.1.6. Observação 6 - Grupo C: Participação, experiência e avaliação em Resolução de Problemas: um breve relato**

##### Registro da observação:

Após a definição do Problema Geral, os Grupos se dirigiram às suas respectivas salas para um primeiro contato com seus professores tutores e início da discussão sobre o problema específico.

O Grupo de Gestão Ambiental, observado por nós, iniciou a reunião com uma breve apresentação dos integrantes. Durante essa apresentação - da professora tutora ao grupo e do grupo à professora tutora - um dos alunos, Luciano, perguntou à professora tutora “*o quanto*” ela “cobraria” dele, o “*quanto ele precisaria se dedicar naquele semestre*”. Perguntava isso, pois, segundo Luciano, no semestre anterior precisou abandonar o grupo na metade do trabalho, uma vez que a antiga tutora “cobrava” muito dele. Luciano explicou ainda que, devido ao seu trabalho profissional, não poderia despender muito tempo para o trabalho de Resolução de Problemas, e logo sua participação seria limitada.

---

<sup>107</sup> Os nomes reais de todos os protagonistas dessas observações foram omitidos. Os nomes aqui utilizados são todos fictícios.

Nesse momento, a tutora explicou que a presença física seria indispensável (pelas próprias normas sobre número de faltas), mas que a “cobrança” em relação ao desempenho, ao compromisso no trabalho não seria apenas dela (enquanto professora tutora) mas, sobretudo, do grupo. Ou seja, a dedicação dele, se seria suficiente ou não, o próprio grupo também julgaria.

Apesar desse argumento, Luciano não estava presente já na segunda aula e acabou, por si só, decidindo não participar mais.

Ainda no primeiro encontro, após as apresentações, a nova tutora perguntou aos estudantes do grupo o que haviam pesquisado em Resolução de Problemas no semestre anterior, e se gostariam de seguir a mesma temática nesse semestre, de aprofundar algum ponto.

Os alunos e alunas relataram à nova tutora que o trabalho que realizaram no semestre passado foi sobre reciclagem. Nesse trabalho visitaram a favela vizinha à Universidade (o Jardim Keralux) e observaram como os moradores daquela comunidade, de alguma forma, poderiam reaproveitar muitos materiais que, aparentemente, não tinham mais nenhuma utilidade (sucatas, como, por exemplo, garrafas de plástico, embalagens diversas, etc).

Após o relato, a primeira colocação feita pelos alunos foi que eles não queriam mais ir à favela, não queriam mais “trabalhar com pobreza”. Queriam desenvolver uma nova pesquisa, em um lugar bonito, “*com pessoas de classe média*”. Não queriam novamente entrar na favela e ver tanta miséria.

Nesse momento a professora tutora incentivou os alunos e alunas a dizerem o porquê desta posição e buscou retomar tudo aquilo que aprenderam na pesquisa anterior, os pontos positivos da experiência.

No entanto, o grupo estava muito relutante em mudar de opinião e, já no semestre anterior havia decidido que a próxima pesquisa seria no Parque Ecológico do Tietê. Iniciaram o novo semestre já com a “idéia pronta”. Talvez, algo não tivesse saído bem no trabalho do semestre anterior, algo que naquele momento não quiseram contar à nova professora tutora. O Problema específico foi definido na primeira metade da segunda aula: “*Quais foram os impactos da implantação do Parque Ecológico do Tietê que modificaram o cenário urbano*”

*da Região Metropolitana de São Paulo e como essas intervenções contribuem para a qualidade de vida?”.*

Nos encontros seguintes, após a definição do problema, o Grupo seguiu os trabalhos normalmente, repartindo tarefas, discutindo objetivos, hipóteses, etc. Os conflitos encontrados durante o semestre foram pontuais, facilmente resolvidos e estavam dentro da normalidade esperada em um grupo de jovens – e já observados em outros grupos de RP - como conversas pessoais não relacionadas com o trabalho durante as reuniões, problemas relacionados ao não cumprimento de prazos e tarefas, faltas, atrasos, etc.

Uma peculiaridade desse grupo que acreditamos ser importante relatar é a prática de avaliação ao final da apresentação de cada relatório. Tal prática consistia em avaliar as ações (tanto individuais como do grupo) até aquele momento. Precisavam assim considerar e discutir o que tinha dado certo, o que tinha dado errado e por que, o que precisava ser feito e o que poderia ser melhorado para o relatório seguinte e como. Dessa discussão todos participavam, expondo suas opiniões e sentimentos.

Para isso, a primeira rodada tinha como foco a avaliação do grupo como um todo. As ações do grupo até aquele momento eram debatidas e ao final uma nota deveria ser atribuída em consenso.

A segunda rodada era focada na auto-avaliação: cada estudante deveria avaliar seu trabalho individual, sua participação no grupo e na elaboração do relatório. Uma nota também era atribuída para si mesmo após os comentários.

A terceira e última rodada era realizada para o grupo avaliar cada um dos integrantes. Nessa rodada, o grupo, além de avaliar a participação de cada um dos colegas, fazendo elogios e críticas (e o que acreditavam que poderia ser melhorado), atribuindo ao final uma nota para cada um (nota do grupo para o aluno), fazia o mesmo com relação à professora tutora.

Essas reuniões de avaliação foram sempre tranquilas, e quase não havia grandes discordâncias no Grupo. Era um momento de reflexão e respeito com relação à opinião dos outros componentes do grupo.

As avaliações realizadas com relação à ação da professora tutora, inicialmente, giraram em torno de críticas sobre “cobranças”. Alguns alunos e alunas acreditavam que a professora deveria “cobrar” mais resultados deles do que fazia habitualmente, e que essa “cobrança” deveria não apenas no grupo, mas individual. Acreditavam que para isso era a própria professora tutora quem deveria repartir as tarefas entre os alunos, coordenando as atividades e controlando cada integrante (o que tinha feito ou deixado de fazer).

Isso de fato nunca foi feito – já que qualquer ação nesse sentido seria contrária aos princípios da disciplina. Era comum, por exemplo, durante as reuniões, os estudantes pedirem para a professora definir algum ponto - como a justificativa ou a metodologia - ou mesmo, elaborar para eles os instrumentos de coleta de dados. Quando isso ocorria, conversas com o grupo incentivando o protagonismo e a autonomia dos alunos e alunas no desenvolvimento dos trabalhos da pesquisa eram realizadas. Explicações e exemplos eram apresentados ao mesmo tempo em que os alunos e alunas eram incentivados a expor suas opiniões e debater suas idéias.

Por fim, durante a última reunião de avaliação, uma aluna, ao avaliar o grupo e a si mesma disse que naquele semestre aprendeu como realizar um trabalho sem a necessidade de um professor (a) que fique “cobrando” e lembrando suas responsabilidades e obrigações. Disse se sentir mais segura e capaz para realizar, com mais autonomia, os próximos trabalhos de pesquisa – como, por exemplo, de RP.

Outros alunos relataram ainda que o Grupo, ao final do semestre estava mais integrado do que no semestre anterior (RP1), e que sentiam mais confiança nos trabalhos e na capacidade dos colegas, do grupo e em si mesmos.

Ressaltamos, no entanto, que essa não foi a posição de todos os estudantes. Dois deles, ainda, na última reunião, disseram que sentiram falta de uma professora tutora que fosse mais exigente na realização das tarefas.

#### Análise:

Tal como apontamos na introdução desse registro, esse breve relato apresenta-nos diversos elementos a serem analisados, tais como a questão do comprometimento do aluno

que, logo na primeira aula, queria limitar sua participação; a posição do grupo que não quereria realizar pesquisas na comunidade carente vizinha à Universidade e a autonomia dos alunos e alunas na realização das tarefas de Resolução de Problemas.

Como podemos observar, Luciano, logo no primeiro dia de aula, questionou a Professora Tutora sobre o quanto ele precisaria se dedicar naquele semestre. A nosso ver, essa questão fere os princípios do trabalho em Grupo próprio da disciplina.

Dizemos isso, pois, em primeiro lugar, quantificar ou limitar o comprometimento e a participação que cada integrante do Grupo vai ter ao longo do semestre não nos parece coerente com a própria idéia de cooperação e senso de coletividade (e isso não significa que o docente esteja relegando sua autoridade perante os estudantes). Entendemos que, para trabalhar em grupo e logo, objetivar um bem comum, a pessoa precisa se envolver. E esse envolvimento de cada um ao longo do semestre está ligado a inúmeras outras questões não previsíveis no primeiro dia de aula.

Em todos os Grupos de RP observados, sempre existiu aquele (ou aqueles) integrante que aparentava ser mais comprometido e mais participativo do que os outros. Isso ocorria em função de muitos fatores específicos de cada momento, de cada grupo, e de cada aluno (como por exemplo, o interesse no problema estudado, a relação estabelecida com o professor tutor ou os colegas, a questão do tempo, etc.). E isso só era possível de ser observado no decorrer do semestre.

A nosso ver, limitar a participação logo no início (antes mesmo de definir o problema a ser pesquisado) é quase a mesma coisa que não querer se envolver. E ao não se envolver, entendemos que a formação ética do aluno, tal como está prevista nos próprios objetivos da disciplina, poderia estar, de certo modo, comprometida em alguns aspectos (já que o envolvimento é um elemento fundamental para, por exemplo, os sujeitos experienciarem conflitos de natureza sociomoral).

Em segundo lugar, tal como a professora tutora apontou, essa não é uma questão que deveria ser resolvida apenas por ela, mas pelo Grupo como um todo (tal como pressupõe uma condução democrática, na qual os conflitos devem ser resolvidos em conjunto).

A nosso ver, ao questionar diretamente a professora tutora, o aluno apresentou uma posição individualista, na medida em que pareceu desconsiderar que fazia parte de um Grupo e que, aquele trabalho ao qual se referia era comum a seus colegas.

Entendemos que esse compromisso com o Grupo (e pelo objetivo comum) é um dos pontos mais importantes a serem desenvolvidos na formação ética dos alunos e alunas no decorrer dos trabalhos de RP. Dessa forma, nos parece que, ao lembrar que esse problema que o aluno apresentava não deveria ser resolvido pela professora, mas pelo Grupo como um todo, o senso de coletividade foi reafirmado não apenas para o aluno que trazia a questão, mas para todos os outros que participavam da reunião.

Acreditamos que implícitos a esse conflito, além da questão do comprometimento, da cooperação e busca de um bem comum (que são princípios importantes a serem desenvolvidos nos cidadãos e cidadãs) também se destacam outros princípios éticos como, por exemplo, o respeito.

O respeito pode ser observado, por exemplo, quando Luciano, ao impor limites à sua participação à professora tutora e aos outros estudantes, parece ter desrespeitado os outros integrantes do Grupo, desconsiderando que, cada um, individualmente, também tinha questões pessoais que, possivelmente, implicariam em uma maior ou menor disponibilidade para o trabalho de RP em determinados momentos durante o semestre. Desrespeitou, sobretudo, o fato do objetivo final não ser individual, mas ser de todo o Grupo, e, portanto, o reflexo que o seu não envolvimento – ou participação limitada – apresentaria nos resultados finais do trabalho.

Tal como podemos observar no registro, esse foi o primeiro episódio entre muitos que se relacionavam diretamente com a questão da autoridade docente e a participação discente nesse Grupo observado. Durante as avaliações, por exemplo, os alunos e alunas freqüentemente expunham que, a seu ver, a Professora Tutora deveria liderar o desenvolvimento da pesquisa; exigindo deles responsabilidade e trazendo respostas prontas a questões que não conseguiam responder de imediato.

Acreditamos que, os estudantes, ao querer essa postura<sup>108</sup> da professora tutora, buscavam assumir uma posição passiva. Afirmamos isso, pois a partir do momento em que a docente passasse a conduzir, liderar as atividades, definir instrumentos, metodologias e responder às questões, o trabalho dos estudantes seria facilitado, e a busca por soluções já não seria necessária. Cumpririam assim o mínimo necessário determinado pela professora para a conclusão do trabalho.

Caso a professora tutora respondesse positivamente aos apelos dos discentes, repartindo tarefas, cobrando individualmente resultados e tomando decisões sem a participação dos alunos (apenas com foco no resultado final do trabalho), ela não estaria favorecendo a formação ética deles mesmos (podendo inclusive, estar prejudicando essa formação), inibindo que se tornassem indivíduos ativos e autônomos na busca de conhecimento, de resultados, e que aprendessem a resolver seus conflitos, a tomar decisões, como a questão da repartição dos trabalhos ou até mesmo a “cobrança” por um melhor desempenho de um colega em uma determinada tarefa.

A nosso ver, ao não atender essa demanda dos estudantes e, no lugar de trazer respostas prontas, incentivar que eles as buscassem por si sós, a professora tutora contribuiu para que os alunos e alunas do grupo saíssem de um aparente estado inicial de heteronomia para o da autonomia<sup>109</sup>.

Isso pôde ser observado, sobretudo, no final do registro, no momento da avaliação final de uma das alunas. No relato, de alguma forma, esse objetivo (busca pela autonomia) parece ter sido alcançado pela grande parte dos alunos e alunas, não apenas individualmente, mas também coletivamente, tal como apontaram outros alunos com relação à avaliação final do Grupo.

O último ponto que gostaríamos de analisar aqui é com relação ao fato dos alunos e alunas exporem prontamente o desejo de não realizar naquele semestre uma pesquisa na comunidade carente vizinha à Universidade.

---

<sup>108</sup> Lembramos ainda que essa postura é típica de um docente autoritário, observada, por exemplo, no registro 2 (Grupo A) “A prática docente em Resolução de Problemas”.

<sup>109</sup> Desenvolvimento da capacidade de elaborar seus valores, sua identidade, sua maneira de ser, de dirigir sua própria vida, de deliberar e responder sobre suas idéias e seus atos. (Puig, 2000).

Por um lado, é verdade que não possuímos dados suficientes que nos apontem as reais causas dessa posição adotada por todo o grupo (e não por um ou outro aluno ou aluna). Existem mil suposições possíveis que podem ser feitas, que vão desde a motivação do Grupo pela problemática escolhida até algum conflito mais sério envolvendo a comunidade.

A única justificativa dada pelos alunos e alunas à professora tutora era que a decisão de não mais realizar pesquisas na favela Jardim Keralux havia sido tomada em virtude de quão difícil foi, no semestre anterior, entrar em contato tão perto e direto com tanta pobreza e miséria.

Para analisar essa questão lançaremos mão de algumas idéias de Schilling (2004) no que tange ao tema da violência. Não que seja nosso objetivo adentrar aqui na complexa temática da violência, e sim porque, as más condições de vida, a pobreza, a miséria são algumas das muitas formas de violência.

Voltamos assim à frase de José Saramago, citada por Schilling (2004, p.210) e já utilizada por nós em outra observação desse trabalho: “Se podes olhar, vê. E se puderes ver, repara”. Segundo a autora, essa frase ressalta que, às vezes, não é possível *olhar* porque *dói*. Para a autora, outras vezes, não é possível ouvir o relato de uma pessoa vítima de violência seja porque ela está emudecida, seja porque dói. Schilling conclui a idéia argumentando que se for possível ver ou ouvir os danos da violência, será preciso reparar (nos dois sentidos que a palavra comporta: perceber e reconstruir).

Pensemos assim na questão da miséria, da pobreza, das condições precárias e indignas de vida dos moradores de uma favela como o Jardim Keralux. Se ler, saber, pensar a respeito, a priori incomoda, entendemos que muitas vezes, ver e ouvir das próprias vítimas dói. Dói tanto que para muitos é preferível não ver e não ouvir. Até porque, como muitas vezes essas vítimas não sabem como (os meios para) se fazer ouvir, fica mais fácil ausentar-se.

Isso é exatamente o que pode ter acontecido com esse grupo de Resolução de Problemas: Doeu tanto ver e ouvir que preferiram se afastar. Não se envolver. Não experienciar mais.

Claro que acreditamos que esse afastamento precisa ser trabalhado com os alunos e alunas. Trabalhar com problemas de comunidades como o Jardim Keralux é um dos



importantes caminhos possíveis para a formação de cidadãos e cidadãs, uma vez que abre espaço para experiências que envolvem a construção de diferentes valores desejáveis em nossa sociedade, como a solidariedade e o altruísmo. Além disso, a pobreza e a miséria são realidades da nossa sociedade que precisam ser enfrentadas por cidadãos e cidadãs ativos, que busquem soluções criativas e inovadoras para problemas como esses.

Pode ser que o trabalho no Jardim Keralux em RP1 não os tenha envolvido por, naquele momento, não terem talvez conseguido estabelecer relações diretas com a sua realidade. Certamente existiram outras oportunidades para se trabalhar esses valores, em outros contextos, mais relacionados com seus interesses.

Apesar disso, a nosso ver, a professora tutora, em RP2, poderia ter trabalhado melhor essa questão, aprofundando nos reais motivos dessa resistência e ajudando-os a elaborar um problema de pesquisa que, ao mesmo tempo, os motivasse e se relacionasse com a comunidade.

Devido à insistência dos alunos e alunas de realizar, em RP2, suas pesquisas no Parque Ecológico do Tietê, a professora tutora optou por não discordar (já que o problema de pesquisa deve, necessariamente, ser elaborado pelos estudantes, para garantir, entre outras coisas, o comprometimento, o envolvimento). Porém, cabe apontar que, em um determinado momento do trabalho os alunos e alunas viram a necessidade de coletar os dados com os usuários do parque. Muitos desses usuários são moradores da comunidade do Jardim Keralux e no decorrer da análise de seus dados e dos relatos de experiência, os alunos e alunas, apesar de comentar sobre as condições socioeconômicas dos sujeitos de suas pesquisas, em momento algum se incomodaram com o fato de serem moradores daquela comunidade.

Sabemos que o objetivo e o local da pesquisa realizada em RP2 era bem diferente daqueles referentes à pesquisa realizada em RP1. Além disso, existem muitos outros fatores que são determinantes no que acreditamos ser uma experiência bem sucedida de RP, tais como: um problema de pesquisa que motive de fato os estudantes, uma boa interação entre os estudantes do grupo, autonomia na realização das tarefas e na resolução de conflitos, etc. Acreditamos assim, que a repulsa por realizar uma nova pesquisa em uma comunidade pobre não se deu apenas pelo contato com a miséria, mas por uma congruência de fatores negativos em relação à pesquisa que estavam realizando.

Por fim, cabe ressaltar que, se por um lado a solidariedade e o altruísmo não ocuparam um lugar de destaque no desenvolvimento da pesquisa de RP2, outras questões tão importantes quanto essas para a formação de cidadãos e cidadãs foram trabalhadas ao longo do semestre, como o respeito e a autonomia (nos conflitos internos do Grupo) e o lazer e a cultura como um direito de todos os seres humanos (nos resultados da pesquisa).

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo dos objetivos traçados nessa pesquisa, das bases teóricas adotadas e dos resultados obtidos mediante as observações e suas respectivas análises, indicaremos agora algumas possíveis conclusões.

No decorrer do nosso quadro teórico defendemos a idéia de que a educação deve contemplar não apenas a instrução, mas também, a formação ética dos alunos e alunas. Expusemos assim o que entendemos por valores e assinalamos alguns possíveis caminhos para serem trabalhados nas instituições de ensino superior.

Visto isso, apresentamos a USP – Leste como uma experiência construída com base nesses conceitos por nós abordados e que, poderia depois servir de meio para o estudo de como essas concepções teóricas por nós defendidas funcionam na prática.

A partir dessas idéias, observamos três turmas da disciplina Resolução de Problemas (principal eixo da estrutura curricular da USP – Leste) a fim de analisar como essa nova proposta acadêmica poderia favorecer a construção de valores morais dos estudantes e quais os desafios e obstáculos encontrados para a sua implantação.

Para tanto realizamos três tipos de observações distintas, procurando reunir o máximo de elementos que nos evidenciassem como, na prática, essa proposta favoreceria a educação moral.

Ao final, selecionamos seis passagens que, a nosso ver, ilustram experiências vivenciadas por estudantes e docentes e que estão relacionadas com essa formação. Passagens essas que expõem tanto contextos favoráveis para a construção de valores morais quanto os obstáculos encontrados pela proposta para a concretização desse objetivo.

Por fim, o resultado obtido das análises realizadas nos levaram a concluir que a proposta acadêmica da USP – Leste, tal como foi formulada, alcança de maneira assertiva a formação ética dos alunos e alunas do Ciclo Básico.

Buscando aclarar o porquê desta nossa conclusão, decidimos aqui anotar alguns elementos que estão presentes em nosso quadro teórico como fundamentais para a educação moral e que, ao mesmo tempo, foram observados na experiência da USP – Leste, expondo

assim, como uma nova estrutura pode contribuir para a formação ética. A partir desses pontos, buscaremos também confirmar nossa hipótese de que a estrutura curricular da USP - Leste favorece, de fato, a construção de valores dos alunos e alunas do Ciclo Básico.

O primeiro elemento que confirma nossa hipótese é o fato da disciplina Resolução de Problemas apresentar como foco o trabalho em pequenos grupos, nos quais os estudantes precisam, necessariamente, dialogar, tomar decisões em conjunto e respeitar os outros integrantes para um bom desenvolvimento de suas pesquisas.

O trabalho em grupo é muito importante para o desenvolvimento de personalidades morais. Afirmamos isso, pois, tal como discutimos em nosso quadro teórico, os estudantes precisam aprender a respeitar, a ouvir o outro e a expor suas idéias, para então conseguirem clarificar, construir e reconstruir valores em suas matrizes, e o trabalho em grupo é uma metodologia propícia para isso.

Além disso, também está presente em nosso quadro teórico a articulação de projetos pessoais com os coletivos como um dos elementos mais importantes da prática cidadã. E, para essa articulação ser possível, o diálogo e o respeito mútuo (fundamentais nos trabalhos em grupo) são valores indispensáveis.

Esse ponto, essencial para a formação moral, esteve presente em diversos momentos de nossas observações no decorrer do ano de 2005 e foi contemplado em alguns dos registros transcritos aqui nesta pesquisa.

Notamos ainda que muitas das observações registradas nesse trabalho apresentaram indícios de que, em alguns grupos a condução docente foi democrática (as decisões eram tomadas conjuntamente, entre estudantes e o professor tutor), ou seja, abriu espaço para o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo discente (ponto esse que discutiremos melhor adiante).

O segundo elemento que pode ser destacado é o fato dos alunos e alunas freqüentemente optarem por realizar suas pesquisas na própria região na qual o *campus* da USP – Leste está inserido, região essa habitada por uma comunidade muito carente, marcada pela escassez de condições básicas de sobrevivência.

A importância da implicação em problemas sociais como um dos fundamentos da cidadania ativa foi abordada em nosso quadro teórico como um ponto indispensável quando se pensa na formação ética de cidadãos e cidadãs.

Tal como podemos notar nas observações apresentadas, a proposta da USP – Leste propicia condições para o enfrentamento dessas problemáticas a partir do momento em que grande parte das vezes (seja pela comodidade da proximidade, seja pelo sentimento de responsabilidade) alunos e alunas formulam seus problemas de pesquisa e coletam seus dados na comunidade carente vizinha à Universidade.

Entendemos que essas condições favoreceram a construção de muitos valores, como por exemplo, a solidariedade e o altruísmo, e levaram à formação de cidadãos e cidadãs mais participativos e implicados em problemas sociais. Retomando Machado (2002, p.47), lembramos que educar para cidadania significa:

[...] prover os indivíduos de instrumentos para a plena realização desta participação motivada e competente, desta simbiose entre interesses pessoais e sociais, desta disposição para sentir em si as dores do mundo.

O terceiro elemento que, a nosso ver, confirma a nossa hipótese de que a proposta da USP – Leste favorece a clarificação e a construção de valores dos estudantes é o fato das turmas de Resolução de Problemas serem formadas por estudantes de diversos cursos distintos, levando os alunos e as alunas à compreensão da complexidade presente nos problemas enfrentados (focos e olhares distintos para uma mesma questão) e a disponibilidade de aprendizagem e diálogo com os diversos campos do conhecimento.

No decorrer das observações, percebemos que os estudantes, para resolver o problema por eles mesmos formulado, não podiam se restringir às bases epistemológicas de seu curso de ingresso, mas recorrer a diversos campos do conhecimento para encontrar algumas dentre as diversas soluções possíveis percebidas.

Além disso, dado que existia, sempre, um problema comum a todos os da turma de RP (aos 5 grupos), os estudantes tinham a oportunidade de perceber também essa complexidade do conhecimento.

O quarto elemento que comprova nossa hipótese é o fato de que, tal como está estruturada a disciplina RP, a clarificação de valores ocorreu praticamente a todo momento, uma vez que os estudantes foram levados a discutir, em quase todos os encontros, conflitos de natureza moral.

Assim como apontamos em nosso quadro teórico, clarificação de valores é fundamental para a construção de personalidades morais, pois, a partir dela, os alunos e alunas podem pensar e repensar os valores que fazem parte de suas matrizes, construir novos, definir aqueles que são realmente importantes e conseqüentemente, se responsabilizar e se comprometer com eles (PUIG, 1998 a).

A clarificação de valores pode ser percebida em quase todas as observações aqui registradas, que mostram alunos e alunas discutindo questões relativas a cidadania, direitos e deveres e a igualdade.

Além disso, também podemos perceber (principalmente em função dos Temas Gerais que servem de ponto de partida para a elaboração dos problemas de pesquisa de RP) que os problemas formulados pelos alunos e alunas eram, em sua maioria, implicados em questões como o fortalecimento da cidadania e a resolução de problemáticas sociais. Isso, certamente, também contribuiu para que a clarificação de valores estivesse presente nos encontros dos grupos de RP.

O quinto elemento que acreditamos confirmar como a proposta acadêmica da USP – Leste favorece a construção de valores dos alunos e alunas é a observação de que, as pesquisas em RP, em grande parte, exigiram que os estudantes, durante a coleta de dados – ou mesmo nas discussões em grupo -, vivenciassem, experienciassem, discutissem diversos conflitos de natureza sociomoral.

Experienciar conflitos sociomorais foi, diversas vezes, no decorrer do nosso trabalho, apontado como uma condição indispensável para a construção de personalidades morais. Puig (1998a) – principal referência utilizada no quadro teórico dessa temática - afirma que a construção de personalidades morais depende da quantidade e dos tipos de problemas sociomorais que os sujeitos enfrentam em suas vidas.

Tal como pode ser notado nas observações por nós registradas, esse ponto aparece de diferentes maneiras, no decorrer do Ciclo Básico e foi contemplado diversas vezes em nossas análises.

O sexto e último elemento que nos parece confirmar a hipótese dessa investigação é o fato das pesquisas em RP serem desenvolvidas pelos próprios alunos e alunas, apenas com a orientação de um (a) professor (a) tutor (a). A nosso ver, esse ponto favorece não apenas a

construção de valores, mas também o desenvolvimento do protagonismo e da autonomia dos estudantes.

Decidimos deixar esse ponto por último não em função de sua importância – pois, entendemos que todos os elementos aqui enunciados são igualmente importantes e não caberia colocar uma escala valorativa – e sim porque acreditamos que nos abrirá espaço para a discussão dos obstáculos observados na implantação da nova proposta acadêmica.

Se voltarmos aos diversos registros e análises apresentados, poderemos notar que a questão da autonomia e do protagonismo discente foi um ponto presente tanto como fator positivo na busca da construção de personalidades morais quanto como um obstáculo na conquista dessa.

Dizemos isso, pois, nas observações registradas neste trabalho, podemos notar tanto ações e falas de alguns docentes em prol da formação de alunos e alunas mais ativos e autônomos no desenrolar das pesquisas e da busca do conhecimento, quanto ações e falas de outros docentes que pareceram justamente buscar o oposto.

Em nosso quadro teórico, a questão da atuação docente para a construção de personalidades morais foi um ponto amplamente discutido, uma vez que entendemos que, na educação formal, a figura docente é indispensável para a conquista desse objetivo.

No entanto, notamos que nem todos os docentes da USP – Leste pareciam atuar na busca da autonomia e do protagonismo discente, o que pode não ter favorecido a formação ética de alguns alunos e alunas. Afirmamos isso, por entender que a construção de valores é realizada individual e coletivamente. Ao mesmo tempo em que precisamos desenvolver a autonomia para decidir quais são nossos valores e como queremos viver nossas vidas, precisamos das outras pessoas (como nossos docentes) para conhecer, entender, considerar e reconsiderar esses valores e, dessa forma, decidir, também, como viver no seio de uma comunidade, participar e se implicar nos problemas coletivos.

Logo, podemos concluir que uma estrutura curricular que favoreça a construção de valores deve ser elaborada de forma que os alunos e alunas tenham espaço para discutir, dialogar, experienciar e expor suas opiniões a respeito de conflitos sociomorais (controvertidos ou não); que desenvolvam a autonomia e tenham oportunidades para participar de projetos coletivos e buscar soluções para problemas sociais.

Observamos em nossa pesquisa que a proposta acadêmica da USP – Leste contempla todas essas questões, mas que, para a implantação dessa – e de outras que busquem inovar na direção de uma educação voltada para a construção de valores morais – é necessária, antes de tudo, uma mudança na cultura docente e discente no que diz respeito às práticas e objetivos da educação.

A partir dessa pesquisa, concluímos que reconsiderar as tradicionais estruturas curriculares a fim de alcançar a tão aspirada formação ética dos alunos e alunas do Ensino Superior é possível, sim, de se conseguir, mas que para a conquista total desse objetivo, é necessário que todos os sujeitos envolvidos concordem e trabalhem em prol dessa formação.

Cabe ainda afirmar que esse obstáculo foi encontrado no contexto em que a pesquisa foi realizada, ou seja, no primeiro ano da experiência da proposta. Afirmamos isso, pois, seguramente, outros obstáculos foram encontrados durante a aprovação do Ciclo Básico e outros novos e diferentes aparecerão no decorrer dos próximos anos, quando a disciplina Resolução de Problemas deixar de ser uma novidade para os docentes que nela atuam.

Acreditamos ainda importante ressaltar que essa experiência pode servir de inspiração para outras instituições que busquem formar eticamente seus alunos e alunas, mas que em momento algum deve ser vista e entendida como um modelo ideal de proposta pedagógica – já que foi formulada dentro de um contexto e momento específico, e que simplesmente transpô-la seria ignorar que somos seres complexos, que o saber é complexo e que é preciso sempre buscar se adequar à realidade vivida por cada um, por cada instituição, em cada momento. Além disso, assim como sabemos que a grande parte das instituições de Ensino Superior precisam se adaptar ao mundo moderno já que a estrutura delas está ultrapassada, tampouco ignoramos que esta, aqui por nós estudada, também o será.

Esperamos assim que esta pesquisa por nós realizada sirva para que as Instituições de ensino, de todos os níveis, frente a tão escancarada necessidade de formar cidadãos e cidadãs éticos em nossa sociedade, reconsiderem suas estruturas curriculares, suas práticas e seus objetivos.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANTES, V. A. Articulação Interdisciplinar entre Conhecimentos Científicos e Gerais: O Ciclo Básico da USP Leste In: GOMES, C. B. (org). **USP Leste: A expansão da Universidade de Oeste para Leste**. São Paulo: Ed. Edusp, 2005.

ARANTES, V. A. e ARAÚJO, U. F. **O Ciclo Básico da USP Leste e a Resolução de Problemas**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005 (mimeo).

ARAÚJO, U. F. **Conto de Escola: A vergonha como um regulador moral**. São Paulo: Ed. Moderna, 1999.

\_\_\_\_\_. **A Construção de Escolas Democráticas: Histórias sobre mudanças e resistências**. São Paulo: Editora Moderna, 2002.

\_\_\_\_\_. **Temas Transversais e a Estratégia de Projetos**. São Paulo: Ed. Moderna, 2003.

\_\_\_\_\_. A dimensão afetiva da psique humana e a educação em valores. In: ARANTES (org) **Afetividade na Escola: Alternativas práticas e teóricas**. São Paulo: Editora Summus, 2003 b.

\_\_\_\_\_. Entre o Acadêmico e a Gestão Universitária: A Construção de Espaços, Tempos e Relações da USP - Leste In: GOMES, C. B. (org). **USP Leste: A expansão da Universidade de Oeste para Leste**. São Paulo: Ed. Edusp, 2005.

\_\_\_\_\_. A construção social e psicológica dos valores. In: ARANTES (org.). **Educação e Valores**. São Paulo: Ed. Summus, 2007.

- BENEVIDES, M. V. S. Cidadania e Direitos Humanos. In: CAVALHO, José Sergio (org.). **Educação, Cidadania e Direitos Humanos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BORDENAVE, J. D. A Formação Universitária Exige Integração e Equilíbrio nos Componentes do Triângulo Educativo. In: ROLLEMBERG, M. (org) **Universidade: Formação e Transformação**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo – EDUSP, 2005.
- BOSI, A. A Universidade pública brasileira: perfil e acesso. In: CADERNO ADENAUER 6: **Universidade: Panorama e perspectivas**. São Paulo: Fundação Konrad Adenauer, agosto/ 2000.
- BOUD, D. AND FELETTI, G. I. Changing problem – based learning. Introduction to the Second Edition. In: BOUD, D. and FELETTI, G. I: **The Challenge of Problem Based Learning**. London: Ed. Kogan Page, 1997.
- BRAGA, R. E MONTEIRO, C **Acabou a Fartura: Análise Setorial do Ensino Superior Privado no Brasil** Revista Ensino Superior, 2005. Disponível em: <<http://revistaensinosuperior.uol.com.br/textos.asp?codigo=10783>>. Acesso em: 10 ago. 2006.
- BUARQUE, C. A Universidade na Encruzilhada In: **Educação: reforma, mudança e internacionalização**. Brasília: UNESO, SESU, 2003.
- CATANI, A. e OLIVEIRA, J. F. Acesso e permanência no ensino superior: capacidades, competição e exclusão social In: SEVERINO, A. J. e FAZENDA, I. C. A. **Políticas Educacionais: O ensino nacional em questão**. Campinas, SP: Ed. Papirus, 2003.

\_\_\_\_\_. **Educação Superior no Brasil: Reestruturação e metamorfose das universidades públicas** Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2002.

COMPARATO, F. K. **A afirmação histórica dos Direitos Humanos** São Paulo: Ed. Saraiva, 2005.

CORTINA, A. **Cidadãos do mundo: para uma teoria da cidadania** São Paulo: Ed. Loyola, 2005.

\_\_\_\_\_. La educación del hombre y del ciudadano In: OEI – Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. **Educación, Valores y Democracia** . Madrid: OEI, 1998.

\_\_\_\_\_. **O fazer ético: guia para educação moral** São Paulo: Ed. Moderna, 2001.

DALLARI, Dalmo de Abreu. Um breve histórico dos Direitos Humanos. In: CAVALHO. José Sergio (org.). **Educação, Cidadania e Direitos Humanos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

DOURADO, L. F.; CATANI, A. M. e OLIVEIRA, J. F. Transformações recentes e debates atuais no campo da educação superior no Brasil In: DOURADO, L. F.; CATANI, A. M. e MANCEBO, D. (orgs). **Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Ed. Xamã, Goiana: Ed. Alternativa, 2003.

ESTEVE, J. M. **A Terceira Revolução Educacional: A educação na sociedade do conhecimento**. São Paulo: Ed. Moderna, 2004.

FACULDADE DE MEDICINA DE MARÍLIA (2004). **Currículo do Curso de Medicina**. Marília. Disponível em: <<http://www.famema.br/pbl/>>. Acesso em 28 set. 2006.

FÁVERO, M. L. A. Universidade, Espaço de produção de conhecimento e de pensamento crítico In: DOURADO, L. F.; CATANI, A. M. e MANCEBO, D. (orgs). **Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Ed. Xamã, Goiana: Ed. Alternativa, 2003.

FERREIRA, S. L. Introdução a noção de interdisciplinaridade. In: FAZENDA, I. C. (org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. **Educação e compromisso**. Campinas: Papirus, 1992.

GALLO, S. Transversalidade e Educação: pensando uma educação não – disciplinar. In: ALVES, Nilda e GARCIA, Regina L. (orgs). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 1999.

GOMES, Celso de Barros. USP – Leste: A Construção de um Projeto Participativo. In: GOMES, C. B. (org). **USP Leste: A expansão da Universidade de Oeste para Leste**. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo – EDUSP, 2005.

GUIA DO ESTUDANTE ABRIL. **As melhores universidades e os melhores cursos do país**. Disponível em: <[http://guiadoestudante.abril.uol.com.br/premio/ranking/conteudo\\_132444.shtml](http://guiadoestudante.abril.uol.com.br/premio/ranking/conteudo_132444.shtml)> Acesso em: 10 set. 2006.

\_\_\_\_\_. **Enade: instituições públicas têm melhor desempenho do que particulares.**  
Disponível em:  
<[http://guiadoestudante.abril.uol.com.br/aberto/not/no\\_163441.shtml](http://guiadoestudante.abril.uol.com.br/aberto/not/no_163441.shtml)>. Acesso em:  
10 set. 2006.

IBGE (dezembro/ 2003) **Comunicação Social: Censo Demográfico - 2000 : Educação: Resultados da Amostra.** Disponível em:  
<<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/02122003censoeduc.html.shtm.pdf>>  
Acesso em: 10 ago. 2006.

JORGENSEN, F. The students voice In: KOLMOS, A.; FINK, F. K.; KROGH, L. **The Aalborg PBL Model: Progress, Diversity and Challenges.** Aalborg: Aalborg University Press, 2004.

KJERSDAM, Finn; ENEMARK, Sting. **The Aalborg Experiment: Project innovation in university education.** Aalborg: Aalborg university press, 1994.

KOLMOS, A.; FINK, F. K.; KROGH, L. The Aalborg PBL Model: Problem – Based and Problem – Organized Learning In: KOLMOS, A.; FINK, F. K.; KROGH, L. **The Aalborg PBL Model: Progress, Diversity and Challenges.** Aalborg: Aalborg University Press, 2004.

KOMATSU, Ricardo S. *et al* (editores), **Guia do Processo de Ensino-Aprendizagem: Aprender a Aprender.** 4ª ed. São Paulo: Faculdade de Medicina de Marília, 2003.

KRASILCHIK, M. São Paulo: 30 mar. 2004 Entrevista concedida a S. Motoyama, A. M. P. Leite Gordon, E.E. Simões e M. Nagamini. In: Motoyama, Shozo (org.) **USP 70 anos: Imagens de uma história vivida.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo – EDUSP, 2006.

\_\_\_\_\_. USP – Leste: Sonho e realidade In: GOMES, C. B. (org). **USP Leste: A expansão da Universidade de Oeste para Leste**. São Paulo: Ed. Edusp, 2005.

KRASILCHIK, M.; ARANTES, V. A.; ARAÚJO, U. F. **Princípios gerais e o Ciclo Básico. Universidade de São Paulo**, 2005. (Mimeo).

\_\_\_\_\_. **Princípios gerais e o Ciclo Básico: Manual do estudante**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005.

LARROSA, J. Nota sobre a experiência e o saber de experiência. In: GERALDI, C. M. G.; RIOLFI, C. R.; GARCIA, M. F. **Escola viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

MACHADO, J. N. **Cidadania e Educação**. São Paulo: Escrituras, 2002.

\_\_\_\_\_. **Educação: projetos e valores**. São Paulo: Escrituras, 2000.

\_\_\_\_\_. Qualidade na Educação: As armadilhas do óbvio. In: MANTOAN M. T. E (org.) **Pensando e Fazendo Educação de Qualidade**. São Paulo: Ed. Moderna, 2001.

MARTINEZ, M. M. Consideraciones teóricas sobre la educación en valores. In: OEI – Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. **Las transformaciones educativas en iberoamérica. Três desafios: Democracia, desarrollo e integración**. Madrid: OEI, 1998 b.

\_\_\_\_\_. La educación moral: una necesidad en las sociedades plurales y democráticas. In: OEI – Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. **Educación, Valores y Democracia** Madrid: OEI, 1998 a.

MARTINEZ, M. M.; BRUXARRAIS, M. R. E; ESTEBAN, F. B. **La universidad como espacio de aprendizaje ético**. Revista Ibero – Americana de educación, número 29, Madrid: maio – agosto/ 2002.

MEC / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: Diretoria de Estatísticas e Avaliação do Ensino Superior. (2004) **Censo da Educação Superior 2003: Resumo Técnico**. Brasília. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2004/resumo\\_tecnico\\_050105.pdf](http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2004/resumo_tecnico_050105.pdf)>. Acesso em: 10 ago. 2006.

MELFI, A. J São Paulo: 10 mar. 2004 e 29 mar 2004. Entrevista concedida a S. Motoyama, A. M. P. Leite Gordon, E.E. Simões, F. do Camelier, M. Nagamini, P. E. Luna Filho e R. T. Vargas. In: Motoyama, Shozo (org.) **USP 70 anos: Imagens de uma história vivida**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo – EDUSP, 2006.

---

\_\_\_\_\_. USP – Leste: A USP na Zona Leste. In: GOMES, C. B. (org). **USP Leste: A expansão da Universidade de Oeste para Leste**. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo – EDUSP, 2005.

MORENO M. Temas transversais: um ensino voltado para o futuro. In: BUSQUETS, M. D. (et al) **Temas Transversais em Educação: Bases para uma formação integral**. São Paulo: Ed. Ática, 1997.

MORIN, E. Articular os saberes. In: ALVES, Nilda e GARCIA, Regina L. (orgs). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 1999.

MOTOYAMA, S. O Saber na Sociedade: A Universidade de São Paulo em Três Tempos. In: MOTOYAMA, S. (org.) **USP 70 anos: Imagens de uma história vivida**. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo – EDUSP, 2006.

NICOLESCU, B. Um novo tipo de conhecimento: Transdisciplinaridade. In: NICOLESCU, B. (et al). **Educação e Transdisciplinaridade. Brasília: UNESCO, 2000.**

PENIN, T. S. São Paulo: 01 set. 2003. 30 ago 2004e 9 jun 2005. Entrevista concedida a S. Motoyama, A. M. P. Leite Gordon, E.E. Simões, F. do Camelier, M. Nagamini e R. T. Vargas. In: Motoyama, Shozo (org.) **USP 70 anos: Imagens de uma história vivida.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo – EDUSP, 2006.

\_\_\_\_\_. Universidade e Formação de Profissionais. In: ROLLEMBERG, M. (org) **Universidade: Formação e Transformação.** São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo – EDUSP, 2005 a.

\_\_\_\_\_. USP – Leste: O Institucional entre o Local e o Global Integrando o Desafio do Desenvolvimento Sustentável na Zona Leste In: GOMES, C. B. (org). **USP Leste: A expansão da Universidade de Oeste para Leste.** São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo – EDUSP, 2005 b.

PUIG, J. M. **Construcción dialógica de la personalidad moral.** Revista Ibero – Americana de educación: Educación y Democracia, v.1, número 8, Madrid: maio/ agosto 1995.

\_\_\_\_\_. **A construção da personalidade moral.** São Paulo: Ática, 1998 a.

\_\_\_\_\_. **Ética e Valores: Métodos para um ensino transversal.** São Paulo: Ed. Casa do Psicólogo, 1998 b.

\_\_\_\_\_. (et al). **Democracia e participação escolar: proposta de atividades.** São Paulo: Ed. Moderna, 2000.



\_\_\_\_\_. Aprender a viver. In: ARANTES (org.). **Educação e Valores**. São Paulo: Ed. Summus, 2007.

QVIST, P. Defining the Problem in Problem – Based Learning In: KOLMOS, A.; FINK, F. K.; KROGH, L. **The Aalborg PBL Model: Progress, Diversity and Challenges**. Aalborg: Aalborg University Press, 2004.

RIBEIRO, R. J. Preparar Alunos para as Transformações no Mundo. In: Rollemberg, M. (org) **Universidade: Formação e Transformação**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo – EDUSP, 2005.

RISTOFF, D. I. **Universidade em foco: Reflexões sobre a educação superior**. Florianópolis: Ed. Insular, 1999.

SANTOS, M. C. Loschiavo (org.). **Universidade de São Paulo: Alma Mater Paulista: 63 anos**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/ Imprensa Oficial, 1998.

SCHILLING, F. **A Sociedade da insegurança e a violência na escola**. São Paulo: Editora Moderna, 2004.

SOMMERMAN, A.; MELLO, M. e BARROS, V. **Educação e Transdisciplinaridade II**. São Paulo; Trion, 2002.

SAVIN – BADEN, M. **Problem Based Learning in Higher Education: Untold Stories**. **Buckingham**. Open University Press/SRHE, 2000.

SGUISSARDI, V. Os desafios da educação superior no Brasil: Quais são as perspectivas? In: SGUISSARDI, V Valdemar (org) **Educação Superior: velhos e novos desafios**. São Paulo: Ed. Xamã, 2000.

TRILLA, J. **El Profesor y los Valores Controvertidos: Neutralidad y beligerancia en la educación**. Barcelona: Ed. Paidós, 1992.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI: Visão e Ação**. Paris. Piracicaba: Tradução: Amós Nascimento, Ed. UNIMEP, 1998.

UNESCO. **Convención Sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales**. Paris, 20 de outubro de 2005. Disponível em: <[www.unesco.org](http://www.unesco.org)> Acesso em: 10 out. 2007.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Projeto USP Leste: Organização Geral do 1º ano dos cursos a serem implantados na USP Leste**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2004. (Mimeo).

\_\_\_\_\_. **Anuário Estatístico**. Disponível em: <<http://sistemas.usp.br/anuario/>> Acesso em: 26 out. 2006.

\_\_\_\_\_. **Portal da USP: Sobre a USP - A USP hoje**. Disponível em: <<http://www.usp.br>> Acesso em: 26 out. 2006.

\_\_\_\_\_. **Projeto USP Leste: Proposta para Cursos de Graduação**. São Paulo, Universidade de São Paulo, 2003. (Mimeo).

\_\_\_\_\_. **Regimento Geral**. 3ª ed. Revistada e atualizada. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2003.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA (2005). **Medicina UEL: Currículo integrado**. Londrina. Disponível em: <<http://www.uel.br/ccs/pbl/>>. Acesso em: 28 set. 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO, ESCOLA PAULISTA DE MEDICINA, CENTRO DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO SUPERIOR EM SAÚDE (2001). **UNIFESP / EPM PBL Website**. Disponível em: <<http://www.unifesp.br/centros/cedess/pbl/>>. Acesso em: 28 set. 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, FACULDADE DE MEDICINA DE SOBRAL (2006). **Problem Based Learning**. Disponível em: <<http://www.medsobral.ufc.br/>>. Acesso em: 28 set. 2006.

VALLES, M. S. **Técnicas cualitativas de investigación social reflexión metodológica y práctica profesional**. Barcelona: Editorial Síntesis Sociologia Ltda, 1999.

VEIGA-NETO, A. **De Geometrias, currículo e diferenças**. Campinas. Educação e Sociedade, V.23, n.79, 2002.

VILELA, S. São Paulo: 22 jan. 2004, 30 ago 2004 e 02 jun 2005. Entrevista concedida a S. Motoyama, A. M. P. Leite Gordon, E.E. Simões, F. do Camelier, M. Nagamini e R. T. Vargas. In: Motoyama, S. (org.) **USP 70 anos: Imagens de uma história vivida**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo – EDUSP, 2006.

WITTER, J. S. **USP 50 anos: registro de um debate**. São Paulo: Reitoria da Universidade de São Paulo, 1984.

ZABALZA, M. A. **La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas**. Madrid: Ed. Narcea, 2004.