

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A GESTÃO NUMA UNIVERSIDADE CONFSSIONAL
NO CONTEXTO DA REFORMA DO ESTADO**

OSVALDO ELIAS DE ALMEIDA

**Piracicaba, SP
2017**

A GESTÃO NUMA UNIVERSIDADE CONFSSIONAL NO CONTEXTO DA REFORMA DO ESTADO

OSVALDO ELIAS DE ALMEIDA

Orientadora: Profa. Dra. TÂNIA BARBOSA MARTINS

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Piracicaba, SP
2017**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Tânia Barbosa Martins (Orientadora) - UNIMEP

Profa. Dra. Andreza Barbosa – UNIMEP

Prof. Dr. João dos Reis Silva Júnior - UFSCar

*Ao meu filho Tiago, pelo seu
companheirismo; minha filha Sofia,
pelo carinho; e minha esposa
Laurilene, que cuida de nós e nos ama.*

AGRADECIMENTOS

À Igreja Metodista do Brasil, mantenedora do Instituto Educacional Piracicabano (IEP).

À professora Tânia Barbosa Martins, orientadora, que auxiliou na condução da pesquisa.

Ao Núcleo de Estudos e Pesquisa em Trabalho Docente, Formação de Professores e Políticas Educacionais por me proporcionar o embate e o debate acerca da pesquisa, sem os quais não haveria pesquisa autônoma.

Aos professores doutores João dos Reis da Silva Junior da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Andreza Barbosa da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) que participaram das bancas de qualificação e defesa, pela leitura e contribuições para a redação final deste trabalho.

Aos colegas de estudo e pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – Brasil.

RESUMO

A presente dissertação pesquisa a gestão na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), considerando o contexto da Reforma do Estado. A pesquisa se desenvolveu a partir do levantamento das características da instituição: histórico, identidade e cultura institucional. O referencial teórico de análise baseou-se nos estudos sobre a Reforma do Estado brasileiro e em autores que abordam temas afins ao objeto de investigação. Partiu-se do pressuposto de que as bases teóricas das mudanças na instituição pesquisada são as mesmas da Reforma do Estado nacional e estão em conformidade com as demandas do contexto de mundialização do capital. A sistematização das leituras expressas nos capítulos apresentados aponta para um processo de mudança na identidade da UNIMEP que se distancia de suas bases teóricas originárias evidenciadas nos documentos orientadores de sua política educacional, sendo eles: o Plano para a Vida e Missão da Igreja Metodista e o Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista. O novo modelo de gestão desta Universidade está sendo reconstruído a partir do modelo gerencial, com a criação de rede institucional e centralização de decisões. Esse processo tem implicações na autonomia da Universidade.

Palavras-chave: Ensino Superior, Política Educacional, Educação – Metodistas.

ABSTRACT

The present dissertation research management at the Methodist University of Piracicaba (UNIMEP) consider the context of the State Reform. The research developed from the survey of the characteristics of the institution: history, identify and institutional culture. The theoretical reference of analysis was based on studies on the Brazilian State Reform and on authors who approach themes correlated to the object of investigation. From the assumption of which the theoretical bases of changes in the research institution are the same as those of the National State Reform and are in accordance with the demands of the context of the globalization of capital. The systematization of the express readings on chapters presented point to a process of change on the identity of UNIMEP that distance of the basic theoretical originating highlighted in the documents guiding of their educational policy, they are the life and vision plan of the Methodist Church and the guidelines to the Education in the Methodist Church. The new model of the management from this University is being rebuild from of the model management, with the creation of the institution chain and centralization of decisions. This process has implications in the autonomy of the University.

Key Words: Higher Education, Educational Politics, Methodists – Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I: HISTÓRIA INSTITUCIONAL DA UNIMEP	20
1.1. O Processo de Construção da Política Acadêmica da UNIMEP.....	21
1.2. Os Princípios da Confessionalidade na Organização Institucional da UNIMEP.....	37
1.3. Estrutura de Organização da Igreja Metodista.....	44
1.3.1. Órgãos Diretivos da Mantenedora e da Mantida.....	45
1.3.2. O Sistema Metodista de Educação.....	46
1.3.3. As Instituições Metodistas de Educação.....	50
1.4. A Política Acadêmica Face ao Novo Modelo de Gestão.....	52
CAPÍTULO II: A REFORMA DO ESTADO E AS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO	63
2.1. Antecedentes Históricos da Reforma do Estado.....	63
2.2. A Reforma do Estado e a Reforma da Educação no Ensino Superior.....	78
CAPÍTULO III: A UNIMEP E AS RELAÇÕES COM AS MUDANÇAS NA FORMA DE GESTÃO DA UNIVERSIDADE	87
3.2.A Igreja e a Universidade: Papéis Diferentes e Não Divergentes – Por Uma Compreensão da Confessionalidade Metodista.....	89
3.3. A Rede Metodista de Educação: A Educação Metodista em Reforma.....	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	110
ANEXO A: Certificado do Comitê de Ética em Pesquisa UNIMEP	116
ANEXO B: Carta de Aprovação CEP – Protocolo de pesquisa nº 91/2015 ...	117
APÊNDICE I:	118
APÊNDICE II:	130

SIGLAS E ABREVIATURAS

- ADUNIMEP** – Associação dos Docentes da Universidade Metodista de Piracicaba
- BIRD** – Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento
- BID** – Banco Interamericano de Desenvolvimento a Organização Internacional
- CEPAL** – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
- CEP** – Comitê de Ética e Pesquisa
- COGEAM** – Coordenação Geral de Ação Missionária
- COGEIME** – Instituto Metodista de Serviços Educacionais
- CONSAD** – Conselho Superior de Administração
- CONSUN** – Conselho Universitário [da UNIMEP]
- CONSEPE** – Conselho de Educação, Pesquisa e Extensão
- CSC** – Central de Serviços Compartilhados
- DEIM** – Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista
- EUA** – Estados Unidos da América
- FMI** – Fundo Monetário Internacional
- IES** – Instituições de Ensino Superior
- IM** – Igreja Metodista
- IMEs** – Instituições Metodistas de Ensino
- IFES** – Instituições Federais de Educação Superior
- INEP** – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** – Ministério da Educação
- OIT** – Organização Internacional do Trabalho
- ONU** – Organização das Nações Unidas
- PA** – Política Acadêmica
- PDE** – Plano de Desenvolvimento da Educação
- PDI** – Plano de Desenvolvimento Institucional
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- PPGE** – Programa de Pós-graduação em Educação
- PUC-Campinas** – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
- PUC-SP** – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
- PVMI** – Plano para a Vida e a Missão da Igreja Metodista

SEMESP – Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimento de Ensino Superior no Estado de São Paulo

SINPRO – Sindicato dos Professores

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba

LISTA DE FIGURAS, QUADROS E TABELAS

Figura 1 – Estrutura da organização da Igreja Metodista a partir do 18º Concílio Geral, contemplando a RME

Quadro 1 – Número de Instituições de Ensino Superior e número de matrículas – 1997/2013

Tabela 1 – Comparação entre Diretrizes Gerais (DEIM) e políticas da UNIMEP

Tabela 2 – Crescimento das matrículas de ensino superior por dependência administrativa (Brasil (2001-2010)

Tabela 3 – Corpo Docente – Titulação – Ano de referência: 2014

Tabela 4 – Evolução do número de matrículas na graduação presencial por unidade de ensino – Piracicaba, 2004-2013

Tabela 5 – Evolução do número de concluintes Graduação Presencial por Unidade de Ensino – Piracicaba, 2004-2013

Tabela 6 – Evolução do número de professores de ensino superior da rede privada por formação – Piracicaba, 2006-2013

Tabela 7 – Evolução do número de professores de ensino superior por unidade de ensino – Piracicaba, 2004-2013

INTRODUÇÃO

O objeto de pesquisa dessa dissertação é a gestão do Ensino Superior e a influência sofrida pela racionalidade do Estado na configuração do modelo de gestão de uma Universidade Confessional, especificamente a Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP).

Especificamente, a Reforma do Estado de meados da década de 1990 no Brasil buscou reconstruir o Estado em decorrência da crise financeira mundial e do modelo de Estado intervencionista pela adoção do modelo de gestão gerencial (SGUISSARDI e SILVA JUNIOR, 2001, p. 32). Segundo Bresser Pereira, Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado (Mare), responsável pela elaboração do *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado* no governo de Fernando Henrique Cardoso, “a Reforma do aparelho do Estado passa a ser orientada predominantemente pelos valores da eficiência e qualidade na prestação dos serviços públicos e pelo desenvolvimento de uma cultura gerencial nas organizações” (BRASIL, 1995, p. 15).

A racionalidade da Reforma do Estado atingiu todas as instituições republicanas, inclusive, as instituições de ensino superior. Cabe destacar que o modelo de gestão defendido se inspira na administração de empresas com ênfase na produtividade, nos resultados e na racionalização dos gastos. Conforme Sguissardi e Silva Júnior (2009, p. 35) “a lógica do mercado tornar-se-ia o marco desse processo”; racionalidade essa que tem influenciado mais diretamente a reconfiguração dos modelos de gestão das instituições de ensino superior na medida em que gradativamente eles têm a sua autonomia pedagógica fragilizada pelos processos de centralização da administração.

Autonomia entendida como “a possibilidade e a capacidade de a escola elaborar e implementar um projeto político-pedagógico que seja relevante à comunidade e à sociedade a que serve”. (NEVES, 1995, p. 113)

Entende-se por gestão da educação o processo político-administrativo contextualizado, por meio do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada. (BORDIGNON; GRACINDO, 2001, p. 147). Tendo em vista esse conceito empregado pelos professores Genuíno Bordignon e Regina Gracindo, entendemos que:

A escola, como instituição social, deve ser administrada partir de suas especificidades, ou seja, a escola é uma organização social dotada de responsabilidades e particularidades que dizem respeito à formação humana por meio de práticas políticas, sociais e pedagógicas. Assim, sua gestão deve ser diferenciada da administração em geral, e, particularmente, da administração empresarial (DOURADO, 2006, p. 22-23).

Numa sociedade complexa, e conseqüentemente, de suas instituições sociais, não se torna mais possível defender uma orientação pautada no “antigo enfoque da administração científica, pelo qual se considera que, tanto a organização como as pessoas que nela atuam, são componentes de uma máquina controlada de fora para dentro e de cima para baixo” (LÜCK, 2007, p. 50). O conceito de gestão supera o de administração, pois se “assenta na mobilização do elemento humano, coletivamente organizado, como condição básica e fundamental da qualidade do ensino e da transformação da própria identidade das escolas” (p. 27). A partir desta ótica não de substituição, mas de superação, a administração passa a ser um dos elementos da gestão: a gestão administrativa, que corresponde à administração de recursos, do tempo, etc. (LÜCK, 2007). A gestão, desta forma, envolve um sentido e prática mais abrangente, envolvendo os elementos culturais, políticos e pedagógicos do processo educativo, sendo sua lógica “orientada pelos princípios democráticos” (LÜCK, 2007, p. 36).

A pesquisa demandou uma análise dos contornos políticos e econômicos apontando os traços que se encontram nas instituições, incluindo, as educacionais, que se reformaram durante os dois mandatos (1995-2003) do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e os dois mandatos (2003- 2011) de Luis Inácio Lula da Silva (Lula) e de Dilma Roussef (2011-2016). Daí ser necessário compreender a Reforma do Estado e as implicações nas instituições privadas de ensino superior.

Nessa perspectiva, a racionalidade da Reforma do Estado atingiu as instituições de ensino superior privadas e confessionais, conforme Sguissardi (2010) vez que quanto às primeiras, houve um movimento para transformá-las de instituições privadas sem fins lucrativos em instituições privadas com fins lucrativos nos dois mandatos de FHC acirrando a competição, por vezes, desleal.

O fator de maior relevância foi o que ocorreu no âmbito das IES privadas: redução de 16,3% das IES privadas confessionais e comunitárias (sem fins de lucro) e aumento de 113,8% das IES privadas particulares (com fins de lucro, o que fez este último segmento corresponder a 68,7% ou 1.125 do total das 1.637 IES do país em 2002. (SGUISSARDI, 2002, p. 135-136)

O Brasil atualmente possui 2.368 Instituições de Ensino Superior (IES) que oferecem quase 33 mil cursos de graduação em todas as regiões do país, sendo que 87,4% delas são privadas e 12,6% são públicas. Desse total, apenas 191 instituições são confessionais, comunitárias ou filantrópicas, de acordo com os dados divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em dezembro de 2015 (BRASIL, 2015). Segundo Sguissardi (2002), tais fatos têm relações com a Reforma do Estado e, conseqüentemente, com a negação da educação como um bem público. O resultado é a expansão da esfera privada em detrimento da pública e acentuação da dimensão mercantil na esfera social.

Independentemente da atual configuração das diferentes universidades brasileiras, se públicas ou privadas estão imersas numa complexidade e num momento conflituoso e tormentoso em razão de diversos fatores, dentre eles, um dos principais, como sendo o conflito fundante, que fere a concepção de seus aspectos éticos e humanistas, as tentativas de torná-las em mais um instrumento a serviço do capital.

As instituições confessionais uma vez que são determinadas pelos aspectos éticos e morais cristãos, como sua razão de ser, encontram-se incluídas na centralidade deste debate, em um mercado de extrema concorrência, vêm encaminhando processos e adotando estruturas determinadas por uma visão pragmática, voltada ao gerenciamento.

Enquanto universidades das Igrejas do tronco da Reforma Protestante, sendo uma delas, a Igreja Metodista, um dos autores que descreve a atuação protestante na educação superior é o teólogo e pesquisador Rui Josgrilberg. Em sua publicação *Notas para uma filosofia de educação de inspiração wesleyana*, referindo-se ao fundador do Metodismo, o inglês John Wesley, aborda a motivação religiosa para atuar na educação pelos metodistas. Parte do conceito de missão inerente ao papel da Igreja, resgatando sua responsabilidade e compromisso, um “motivo fundante”. Relembra o início do movimento metodista

inglês que surgiu com atuação na Igreja e na escola, com o projeto de educação-missão de John Wesley em Kingswood (1748), o primeiro colégio metodista.

Ao analisar o atual processo de mudanças na sociedade e no ambiente escolar que produziram a escola-empresa, Josgrilberg (2003, p. 10) indaga: “no mundo da escola descompromissada e de estudantes desmotivados há lugar para a educação confessional?”

A identidade das universidades comunitárias/confessionais é algo não definido, ainda em debate no campo. Algumas de suas lideranças têm assinalado a natureza pública não-estatal dessas instituições. Tais universidades não são públicas, porque não pertencem ao governo nem são mantidas pelo fundo público. Privadas também não são, porque não são de propriedade de particular nem distribuem lucros, tampouco são regidas pela lógica empresarial, no sentido estrito. (TAVARES, 2012, p. 74)

Conforme será abordado neste trabalho a temática do público não estatal não é específica da universidade comunitária/confessional brasileira, mas decorre de uma reflexão mais ampla dos contornos do novo papel assumido pelo Estado e de suas reformas.

O caminho percorrido para o objeto de investigação pautou-se, primeiramente, na busca da origem e institucionalização da UNIMEP como necessária para conhecer o ambiente da pesquisa e as especificidades dessa universidade que, de acordo com Silva Junior (1992), desde o seu início foi marcada por características contraditórias, na medida em que as Faculdades do Instituto Educacional Piracicabano (IEP) eram empresas do ensino superior e se pretendiam vocacionalmente públicas.

A UNIMEP é uma instituição privada confessional e sem fins lucrativos, reconhecida em dezembro de 1975, conforme o Decreto do MEC de nº 76.860, assinado pelo Presidente da República.

De acordo com Cardoso (2016), no período de abrangência por ele estudado, até o momento da formulação e implantação da política acadêmica, em diálogo com as perspectivas exploradas também por Silva Júnior (1992) a formação da UNIMEP pode ser dividida em cinco etapas: a primeira etapa é a das Faculdades Isoladas (1964-1971); a segunda etapa inicia-se com o crescimento das Faculdades Isoladas e a transformação em Faculdades Integradas do IEP (1972-1975); a terceira etapa (1975-1978) apresenta novas possibilidades para o

desenvolvimento institucional; a quarta etapa (1978-1985) é marcada por uma sensível mudança no modelo de gestão acadêmico-administrativa; a quinta etapa ocorreu no desenvolvimento da UNIMEP (entre 1986 e 1992), decorrente da crise de 1985.

No ano de 2006 no XVIII Concílio Geral da Igreja Metodista realizado em Aracruz, ES, foi aprovada a criação da Rede Metodista de Educação (RME).

A RME atualmente está composta por suas mantedoras e o Conselho Geral das Instituições Metodistas de Educação (COGEIME), ou seja, só as que estão na alçada da área geral da Igreja Metodista, sendo elas: Instituto Educacional Piracicabano da Igreja Metodista (IEP); Instituto Metodista de Ensino Superior (IMS); Instituto Educacional de Passo Fundo (IE); Instituto Metodista Bennett (IMB); Instituto Porto Alegre da Igreja Metodista (IPA); Instituto Metodista de Educação e Cultura (IMEC); Instituto Metodista Centenário (IMC); Instituto Metodista Izabela Hendrix IIMIH); Instituto Metodista Granbery (IMG); Instituto Metodista de Educação (IMED); Instituto Metodista da Amazônia (IMAm); Instituto Metodista Educacional de Altamira (IMEA); Instituto Metodista de Petrópolis (IMEP); Instituto Metodista Arca de Noé (IMAN).

O número de alunos alcança um total de cerca de 40 mil na Educação Básica, Ensino Técnico e Educação Superior, nas modalidades presencial e a distância.

A atual configuração da RME está presente em 6 Estados do Brasil: Rio Grande do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Amazonas e Pará.

O Conselho Superior de Administração (CONSAD) é o seu órgão deliberativo superior e a Central de Serviços Compartilhados (CSC) o órgão que opera os serviços de retaguarda das mantenedoras. A criação da CSC fez com que todas as operações que dizem respeito às Instituições Metodistas de Ensino (IMEs) passassem a ser controladas e centralizadas nela.

Há indicações que essa Rede tem seguido os princípios do modelo gerencial da Reforma do Estado o que me levaram a pesquisar se as mudanças introduzidas na UNIMEP com a criação do novo modelo de gestão têm contribuído para nos últimos anos (2010-2017) a perda da autonomia desta Universidade em razão do afastamento dos seus documentos fundantes para a educação metodista no Brasil, a saber, o *Plano para a Vida e Missão da Igreja*

Metodista (PNVM) e o *Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista* (DEIM) que foram aprovados pelo XIII Concílio Geral, realizado em 1982 que possuem um plano específico para área da educação secular, “*que tem sido um dos instrumentos sempre presentes na ação da Igreja Metodista no Brasil. Como instrumento de transformação social*” (DEIM, 1982, p. 47), entendo-a como:

o processo que oferece formação melhor qualificada nas suas diversas fases, possibilitando as pessoas desenvolvimento de uma consciência crítica e seu compromisso com a transformação da sociedade, segundo a Missão de Jesus Cristo. (PNVM, 1982, p. 33).

Meu interesse pelo tema relaciona-se às minhas observações como membro clérigo da Igreja Metodista desde o ano de 1994, membro do Conselho Superior de Administração das Instituições Metodistas de Educação (CONSAD) e membro do Conselho¹ Diretor do Instituto Educacional Piracicabano (IEP) no período compreendido entre 2010 e o primeiro semestre de 2015 e do Conselho Universitário (CONSUN²) no ano de 2016, da UNIMEP. Ao longo desse período participei como representante da Igreja dos debates e discussões em relação à situação da UNIMEP, inclusive, os debates em relação à possibilidade de venda da UNIMEP na ala daqueles que não defendiam a venda da instituição por acreditar que a herança missionária da Igreja Metodista é pautada por uma educação que promove a vida.

O procedimento metodológico da pesquisa é constituído pela revisão da literatura nacional e internacional e por uma discussão teórica sobre a Reforma do Estado brasileiro e a reforma da educação no Ensino Superior no Brasil e as relações do modelo de gestão proposto pela Reforma de Estado no Brasil e o novo modelo de gestão adotado pela Universidade Brasileira sendo imprescindível (SILVA JUNIOR, 2005, p. 58) considerar que tais mudanças se relacionam com as transformações dos processos produtivos do sistema

¹ Etimologicamente, o termo “conselho” vem do latim consilium. Por sua vez, consilium provém do verbo consulo/consulere, significando tanto ouvir alguém, quanto submeter algo a uma deliberação de alguém, após uma ponderação refletida, prudente e de bom senso. Trata-se, pois, de um verbo cujos significados postulam a via de mão dupla: ouvir e ser ouvido. Certamente, é do interesse comum ter conhecimento do que se passa no interior de um órgão que tenha algum poder decisório sobre a vida social. O dar a conhecer de atos e decisões que implicam uma comunidade e são comuns a todos os seus indivíduos só pode ser produto de uma audição maior (CURY, 2001, p. 47).

² Órgão interno consultivo e deliberativo da instituição presidido pelo/a Reitor/a sendo composto por representantes do corpo docente e discente, de funcionários, de pessoas da comunidade local e da mantenedora.

capitalista. As características educacionais objetivadas na prática de gestão universitária revelam esse modo de produção da vida moderna.

Esta dissertação contém esta introdução, três capítulos e as considerações finais.

O primeiro capítulo apresenta a Universidade Metodista de Piracicaba desde a sua origem até os dias atuais e é organizado em quatro partes: na primeira tratamos da sua formação na busca de compreender o percurso que resultou no movimento de sua Política Acadêmica e na formação de sua identidade; a segunda parte trata da organização da UNIMEP em face de sua confessionalidade considerando seus principais documentos, bem como os principais documentos de sua mantenedora – o IEP da Igreja Metodista; a terceira parte trata do processo de construção da Política Acadêmica e a quarta da estrutura de organização da UNIMEP.

O segundo capítulo apresenta os principais traços da chamada Reforma do Estado com o intuito de apresentar o contexto histórico que deve ser levado em consideração ante as transformações do papel do Estado-Nação e suas consequências para a educação e as mudanças produzidas no trabalho do professor. Compreende, portanto, as mudanças estruturais e conjunturais que o movimento na esfera financeira impôs aos Estados e às suas instituições, ocasionando uma modificação na identidade da universidade e, conseqüentemente, na gestão universitária, tendo como referência os estudos de autores que discutem a temática, sendo os principais: Silva Junior e Sguissardi (2001) e Silva Junior (2002) e Sguissardi (2009). O capítulo finaliza tratando dos documentos da Igreja Metodista que se referem a educação, o *Plano para a Vida e Missão* e o *Diretrizes para a Educação* suas características e ênfases.

O terceiro capítulo tem como objetivo analisar a gestão na UNIMEP, considerada no contexto de acirramento de reformas educacionais, numa adoção de práticas de gestão mais afeitas ao modelo gerencial das empresas privadas “em face de um neoliberalismo que considera que todas as instituições, inclusive as públicas, devem ser colocadas a serviço da máquina econômica em detrimento de qualquer outra finalidade.” (LAVAL, 2004, p. 86)

CAPÍTULO I: A HISTÓRIA INSTITUCIONAL DA UNIMEP

O presente capítulo tem por objetivo apresentar a Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) desde a sua origem até os dias atuais. O motivo para a elaboração desse capítulo é a necessidade de conhecer o ambiente da pesquisa e as especificidades de uma universidade confessional privada e sem fins lucrativos.

No capítulo discorreremos sobre a formação da UNIMEP tomando como referências principais, duas teses: a de Silva Júnior (1992) – intitulada *A formação da Universidade Metodista de Piracicaba: um estudo histórico sobre a administração universitária* – cuja pesquisa e análise englobam o movimento institucional do Instituto Educacional Piracicabano (IEP) no ensino superior durante o período de 1964 até 1978 e a tese de Cardoso (2016) – *A identidade da UNIMEP no movimento de sua política acadêmica: uma teoria fundamentada nos dados*. Cardoso (2016) apresenta uma síntese histórica da formação da UNIMEP, que contribui para a compreensão do percurso que resultou no movimento de implantação de sua Política Acadêmica e na formação da sua identidade.

Esses trabalhos apresentam informações que indicam a possibilidade de que na história da UNIMEP – antes e depois de ser Universidade – podem ser identificadas diferentes etapas e que, em cada período de seu desenvolvimento a Universidade, enquanto corpo social inserido num determinado contexto histórico, assumiu, explícita ou implicitamente, opções e posicionamentos em relação ao contexto político-social, ao projeto educacional e ao modelo de sociedade que propunha o seu projeto.

Existem ainda outros estudos sobre a UNIMEP que se dedicam a temáticas mais específicas. Dentre estes se destacam os trabalhos de Oliveira (1983), Lazier (2010), Lopes (2000), Matos (1989). Além disso, merecem atenção alguns livros cujos méritos estão no oferecimento de detalhes históricos que podem ajudar na compreensão da formação da Universidade: *Pela autonomia universitária: crônicas da luta na UNIMEP – 2006/2009* (de Elias Boaventura et al.); *Comunicado importante: memórias da resistência* (livro publicado pela Associação dos Docentes da UNIMEP, 2007) e o livro *Além das crises, esperança*

– *Almir Maia: educação como compromisso* (de Beatriz Vicentini, publicado em 2009).

Nesse capítulo discorreremos também sobre a organização da UNIMEP em face de sua confessionalidade, considerando os seus documentos (Estatutos, Regimentos, Plano de Desenvolvimento Institucional e Política Acadêmica) e os de sua mantenedora concernentes à Educação, tais como os Cânones, o documento *Plano de Vida e Missão (PVMI)*, o documento *Diretrizes para a Educação (DEIM)* e o Estatuto do Conselho Geral das Instituições Metodistas de Ensino (COGEIME). E, também nesse capítulo tratamos da organização institucional atual da Universidade com base nos documentos já citados.

1.1. O processo de construção da Política Acadêmica da UNIMEP

A UNIMEP foi reconhecida pelo decreto n. 76.860 de 17 de dezembro de 1975. Assim, numa primeira etapa, na esteira da expansão privatista da educação superior favorecida pelo Estado, o projeto institucional era visto pela instituição e suas lideranças como uma oportunidade de negócios. A própria criação do Colégio Piracicabano veio a atender a dois interesses distintos, mas que se complementavam – de um lado o projeto dos liberais de oferecer uma educação que eles viam como moderna e avançada para as elites e, de outro lado, o interesse no avanço do projeto nascente dos metodistas de implantar no interior de São Paulo a sua Igreja. Assim, o Colégio Piracicabano serviu para alavancar a implantação da missão Metodista no interior de São Paulo.

De acordo com Mesquida (1994):

O transplante cultural/educacional metodista empreendido foi plenamente efetivado porque havia uma identificação das elites progressistas do sudeste brasileiro de fins do século XIX e início do XX com ideais republicanos e liberais norte-americanos, assim como, havia em contrapartida um interesse americano em exercer influência cultural, política e econômica no Brasil. Corroboraram ainda para essa plena efetivação tanto a força social da maçonaria, quanto a desestruturação da sociedade brasileira nos últimos trinta anos do século XIX. Enfim, uma complexa imbricação entre religião, economia e política. (MESQUIDA, 1994, p.58)

Para o Instituto Educacional Piracicabano (IEP), entidade mantenedora, a criação dos cursos superiores seria um meio de garantir as condições econômicas necessárias e viabilizar a superação da crise econômico-financeira que enfrentava o Colégio Piracicabano desde o final dos anos 50 e que ameaçava a subsistência do seu projeto. Silva Junior (1992) demonstra em sua tese como o movimento institucional que se seguiu à instalação dos cursos superiores avançou a partir de uma lógica imanente, cuja compreensão e explicitação encontram-se na própria lógica do processo de abertura dos primeiros cursos superiores em 1964, com a Faculdade de Ciências Econômicas, Contábeis e de Administração de Empresas, motivada pelos seguintes fatores: o processo de industrialização, as mudanças científico-tecnológicas e o aumento do número de alunos do Ensino Médio, com o conseqüente aumento de pressão para o acesso ao Ensino Superior. As mudanças políticas e a necessidade da educação contribuir para o crescimento econômico foram fatores preponderantes para a criação dos cursos superiores e para a ampliação de vagas para atender às demandas da sociedade na década de 1970.

A Educação refletia o quadro da realidade brasileira na economia, na política, na cultura e, por conseqüência, na sociedade, sendo o resultado da síntese de todos esses aspectos. Nesse período foi mantida na educação brasileira a tendência de elitização criando-se a possibilidade de expansão da rede de ensino, sobretudo no nível médio, o que veio a potencializar a privatização do ensino superior; outro fator destacado por Silva Junior (1992) foi a criação das Faculdades Isoladas do IEP, em 1964, com uma visão das oportunidades que se abriam no país no período de 1955-1965, e que privilegiava a expansão da educação superior, como já mencionamos, e, nesse sentido, a instituição estava alinhada aos interesses do regime militar, razão pela qual, nessa primeira etapa, a gestão administrativa e acadêmica foi exercida de forma centralizada e autoritária, nos moldes do que acontecia com o próprio país.

E isso nos remete para uma segunda etapa no desenvolvimento da UNIMEP. Conforme já foi dito, a educação no Brasil era reflexo dos setores econômico, político, cultural e social, sendo o resultado da síntese de todos estes aspectos. Neste contexto se circunscreve a origem da UNIMEP, cujo perfil vai se delineando com marcas próprias ao longo da sua própria história. Com o

crescimento das Faculdades Isoladas e a transformação em Faculdades Integradas do IEP (1972-1975), continuava ocorrendo a expansão da instituição dentro do projeto de privatização da educação superior no país. Perduravam também as características da centralização autoritária da gestão, com uma estrutura institucional ajustada à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixava as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a Escola Média, de acordo com um modelo pedagógico tecnicista³ que caracterizou o período pós-68, o qual buscava excelência na formação do estudante para o mercado de trabalho, ajustado aos seus valores econômicos e sem qualquer preocupação com a formação nos valores pedagógicos e políticos. Silva Júnior (1992) ressalta que a instituição, “em relação aos valores político-ideológicos, mostrou-se declaradamente favorável aos governos militares, posição esta que se explica, em parte, pela posição político-ideológica assumida pela Igreja Metodista do Brasil” (SILVA JÚNIOR, 1992, p. 182).

Com relação ao contexto político da criação da UNIMEP no final dessa etapa, baseado em declarações de Elias Boaventura, Silva Júnior (1992) afirma que:

O governo Médici buscava neutralizar movimentos institucionais universitários que enfrentava. Na cidade de São Carlos, em duas Universidades: Universidade Federal de São Carlos e o “campus” da USP naquela cidade. E, na cidade de São Paulo, essencialmente, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. A estratégia governista era montar um eixo constituído por outras Universidades que lhe eram favoráveis: a Universidade Metodista de Piracicaba, a Universidade de Mogi das Cruzes, juntamente com a Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Este conjunto de instituições buscava equilibrar o conflito político enfrentado pelo Estado nessas cidades (SILVA JÚNIOR, 1992, p. 140-141).

³ Conforme Saviani (2013, p. 381), “com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional”, baseado em modelos fabris de matriz fordista, taylorista e behaviorista, cujos fundamentos teóricos provêm de autores como Theodor Schulz, Frederick Taylor, C. W. Churchman, Burrhus Frederic Skinner e outros. No Brasil, a incorporação das ideias pedagógicas tecnicistas na educação superior tem origem no parecer de Valmir Chagas, desenvolvidas no âmbito do CFE, com o parecer intitulado “Reestruturação das universidades brasileiras” (SAVIANI, 2013, p. 373).

Entretanto, de acordo com Cardoso (2016), nesta fase a comunidade acadêmica e também determinados setores da Igreja Metodista, ainda que minoritários, continuavam demonstrando descontentamento com o modelo centralizador e autoritário de gestão da instituição e passaram a reivindicar uma maior participação por meio de uma gestão colegiada baseada na construção de um projeto pedagógico. A comunidade acadêmica mostrava-se mais politizada e crítica ao contexto, particularmente ao regime ditatorial instalado no país, e que:

Com as Faculdades Integradas, em poucos anos houve um grande crescimento no número de cursos e aceleração do processo para criação da Universidade. Mas, setores significativos de sua comunidade acadêmica davam os primeiros sinais rumo a uma Universidade que seria marcada pela crise e pela insatisfação com o *status quo*, uma Universidade incomodada e incômoda (CARDOSO, 2016, p. 134).

Portanto, nas duas primeiras etapas de desenvolvimento da UNIMEP é possível perceber que, de modo geral, o projeto era visto como oportunidade de negócios na esteira da expansão privatista da educação superior favorecida pelo Estado. A gestão acadêmico-administrativa das Faculdades seguia os moldes de centralização e autoritarismo que vivia o país e, do ponto de vista pedagógico, era tecnicista, mais interessada na formação para o trabalho.

Já naquela época, a UNIMEP poderia ser considerada uma instituição “heterônoma”:

O modelo heterônomo não significaria que a universidade passa a ser subitamente governada por atores extrauniversitários, mas sua prática cotidiana (suas funções, prioridades e organização interna, suas atividades, estrutura de prêmios e penas etc.) estaria cada vez mais submetida pela lógica do mercado e do Estado (SCHUGURENSKY, 2002, p. 117).

Observa-se que a constituição da UNIMEP desde o seu início foi marcada por características contraditórias, na medida em que as Faculdades do Instituto Educacional Piracicabano (IEP), de acordo com Silva Junior (1992) eram empresas do ensino superior e se pretendiam vocacionalmente públicas:

A contradição imanente à escola profissional em geral constitui-se no fato da natureza privada desta Instituição e sua vocação pública. Ou, melhor dizendo, sua natureza privada e sua filosofia proclamada na sociedade civil. A compreensão desta contradição parece ligar-se a um outro aspecto da natureza destas escolas,

qual seja, sua Confessionalidade. A Igreja, enquanto instituição da sociedade civil no modo capitalista de produção atua no âmbito da cultura, na construção da hegemonia das classes no poder ou na construção da hegemonia das classes subalternas. Concretiza-se esta ação dentro de sua especificidade, a religião ou indiretamente através de instituições cuja natureza intrínseca é leiga, como as universidades. Na medida em que os fins da Igreja relacionam-se à hegemonia em meio à cultura, suas escolas buscam proclamar-se públicas. Isto diferencia as escolas confessionais das escolas públicas e das empresas do ensino cujo objetivo primeiro é o lucro. No entanto, as escolas confessionais são de natureza privada tanto quanto as empresas do ensino que, em particular, surgiram com a reforma universitária de 1968 (SILVA JUNIOR, 1992, p. 102-103).

Na medida em que as Faculdades do IEP eram uma empresa do Ensino Superior com pretensões vocacionais públicas, características desta contradição são notórias desde a sua origem (1968), haja vista que desde esse tempo em sua política acadêmica e de gestão a Universidade já se mostrava preocupada com a questão mercantil, simultaneamente, trazendo para a nova Filosofia da Educação das Instituições Metodistas a preocupação em ser uma escola que “sirva a comunidade”.

Em relação à conjuntura nacional na década de 1970 grandes somas foram emprestadas e investidas para a realização do Plano Nacional de Desenvolvimento, de 1974, com investimentos em projetos de construção de infraestrutura, tanto urbanas quanto rurais, sendo lógico que a própria Igreja Metodista do Brasil se inseriu neste movimento.

Com o reconhecimento da UNIMEP, em 1975 o seu objetivo geral está descrito no seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) atual:

Destinada à educação em nível superior e à ampliação, preservação e difusão da cultura, segundo os artigos 4º e 5º do seu Estatuto, o objetivo geral da UNIMEP estabelece que sua proposta seja de uma educação libertadora, visando à ciência comprometida com a sociedade e suas contradições, o que implica competência científica na formação profissional, identificação com as classes menos favorecidas, postura crítica com relação ao modelo e ao subsistema de ensino (UNIMEP, PDI, 2015, p. 10).

Na busca da superação do modelo “liberal” de educação fundamentado na experiência da liberdade, tipo *laissez-faire* onde se legitima a exploração do

ser humano nas livres relações do mercado em nome deste princípio básico da “liberdade”, César (2003) esclarece:

As Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista (DEIM) relacionam esse liberalismo ao cultivo do individualismo (“educação para o pleno desenvolvimento de potencialidades individuais”) em um processo de livre competição, para a ascensão social. Se o processo educativo estava impregnado desses valores e estava exclusivamente a serviço do mercado, os novos projetos educacionais passam a cultivar outros valores, como o da solidariedade radical (outro nome para amor), o da construção de uma sociedade com partilha mais justa dos frutos do trabalho e da cultura. Se não há como formar gerações fora das relações de mercado, espera-se dos projetos educacionais metodistas o desenvolvimento do espírito crítico e da criatividade política (CÉSAR, 2003, p. 12).

Em relação à terceira etapa (1975-1978), relata Cardoso em que o regime começava a acenar, ainda que timidamente, com uma distensão “lenta, gradual e segura” (2016, p. 135) que foi instalada a Universidade em 1975, que se iniciava com novas possibilidades para o desenvolvimento institucional, mas não somente por isso, pois o contexto da história política do país também começava a alterar-se, embora lentamente. Nesse período, quase na metade dos anos 1970, já no governo Ernesto Geisel (1974-1979) os movimentos da sociedade civil organizada, dentre os quais os docentes e os estudantes universitários, começavam a ser rearticulados por terem sido banidos para a clandestinidade na última década, período de maior repressão e perseguição política na ditadura. Cardoso (2016) destaca ainda um fato que demonstra que nesse período a comunidade acadêmica da UNIMEP estava integrada por um conjunto de docentes cujo posicionamento ideológico era contraditório à administração conservadora e centralista da instituição, o que por certo prenunciava uma resistência que resultou nos protestos que culminaram com a mudança na Reitoria em 1978, conforme destaca Cardoso (2016)

Em 14 de agosto de 1978, ocorreu a destituição do diretor geral do IEP e Reitor da UNIMEP, Dr. Richard Senn, em meio a uma crise precipitada com a conjunção de vários segmentos na Universidade, dentre os quais a própria comunidade acadêmica – docentes e discentes – com apoio de segmentos dos funcionários administrativos, que definitivamente se insurgiam ao modelo vigente, que até então caracterizava a gestão da Universidade, como mencionamos, de cunho centralizador, autoritário e quase nada participativo, e, em termos de projeto pedagógico, tecnicista

e voltada exclusivamente para a formação para o trabalho. (CARDOSO, 2016, p. 137).

Também, no âmbito eclesial, a Teologia da Libertação começava a ganhar espaços e formava-se “um grupo de intelectuais à esquerda no interior da Igreja Metodista”, influenciando na “organização gradativa de uma nova composição do Conselho Diretor” do IEP (UNIMEP, 1992, p. 17).

Essa nova organização é confirmada por Silva Júnior (1992) de que a UNIMEP (e a própria Igreja Metodista) iniciava os primeiros passos de uma nova fase de reorientação ideológica, sendo que o próprio Conselho Diretor do IEP era composto por conselheiros majoritariamente contrários ao regime militar. Na Universidade, em 1977, foi criada a Associação dos Docentes da UNIMEP (ADUNIMEP), a qual refletia o pensamento nacional do movimento dos docentes da educação superior no período, majoritariamente contrários ao regime e críticos dos reflexos que o modelo da ditadura militar infundia na gestão administrativa e acadêmica das instituições universitárias. Além disso, o movimento estudantil começava a ser reorganizado no país e tinha uma estreita aproximação ideológica e orgânica com o movimento dos professores (SILVA JÚNIOR, 1992).

Nesse contexto, o Conselho Diretor fez a indicação de Elias Boaventura⁴ como novo reitor e diretor geral interino, que seria posteriormente confirmado para essas funções e desencadearia em sua gestão a construção de um novo perfil para a Universidade, se comparado com a fase que se encerrava. Conforme registrado por Silva Júnior (1992):

Este fato inaugura a mudança de orientação da filosofia educacional da Universidade Metodista de Piracicaba. De sua orientação tecnicista, que buscava uma excelência de ensino, pretensamente, imbuída de uma neutralidade ideológica da filosofia educacional, ela busca construir um projeto universitário voltado para as “classes sociais menos favorecidas” (SILVA JÚNIOR, 1992, p. 254-255).

⁴ No livro “Comunicado importante – memórias da resistência”, organizado por Boaventura et al. (2007), publicado como memória de outra crise vivida na UNIMEP – a crise de 2006 – há referência aos fatos de 1978, e retrata, mais que a força da comunidade acadêmica, o peso da autonomia universitária que seria sentido naquele enfrentamento: Foi justamente aí que, pela primeira vez, na UNIMEP ou em qualquer outra instituição de ensino metodista, sentiu-se efetivamente o peso da autonomia universitária. A estrutura verticalista sustentada pelo reitor, e tolerada pelo Conselho Diretor, não resistiu à nova força, baseada em um quadro de professores jovens atuando de modo progressista no interior da organização (BOAVENTURA et al., 2007, p. 121).

Esse movimento também seria o construtor de uma nova relação interna na UNIMEP, bem como na relação dela com a comunidade e com a sociedade brasileira, na busca por um projeto de Universidade que fizesse sentido para sua comunidade acadêmica e às demandas da sociedade e do país, notadamente no seu entorno, caracterizada pelo objetivo de formação com uma dupla competência, profissional e política (SILVA JÚNIOR, 1991).

A quarta etapa na história da Universidade (1978-1985) foi marcada por uma sensível mudança no modelo de gestão acadêmico-administrativa, o que ocorreu a partir da nova Reitoria, a qual assumiu os destinos da instituição, em 14 de agosto de 1978, com a nomeação do professor Elias Boaventura, agente fundamental para a compreensão do quadro histórico institucional desse período.

No documento Política Acadêmica da UNIMEP encontramos:

Esta nova caracterização, construída pelo movimento institucional, redefiniu as relações com a academia, com a cidade de Piracicaba, com a Igreja e com o Estado. Buscando fugir do reprodutivismo imposto, através da conjuntura e da Reforma Universitária, a instituição estabeleceu relações, nos diversos âmbitos aludidos, que muitas vezes beiravam à hostilidade e à retaliação (UNIMEP, 1992, p. 18).

Nesse período, ainda de acordo com Cardoso (2016), a Universidade apresentava-se como um polo irradiador de contestação ao regime ditatorial, com um discurso e ações alinhadas aos movimentos populares e à periferia, contrariando as expectativas dos setores conservadores, a direita da Igreja e da sociedade. Com a Lei da Anistia (Lei nº 6.683, de 28 de agosto de 1979), alguns professores recém-chegados do exílio foram acolhidos nos quadros docentes da UNIMEP, adensando ainda mais o pensamento crítico que se formava no interior da Universidade em relação ao regime, o qual já dava os seus passos derradeiros. Esse pensamento crítico alcançava outros temas sociais e, sobretudo, o projeto educacional da própria UNIMEP, que passou a ser intensamente debatido por parte da comunidade acadêmica na busca por um sentido e identidade da Universidade.

Uma descrição feita por Boaventura et al. (2007) registra que nesse período a UNIMEP:

[...] postou-se claramente contra a truculência do regime militar e atuou no sentido de enfrentá-lo com sinais práticos, por exemplo, rejeitando as orientações dele e protegendo alunos e professores contra as investidas autoritárias. É farto o material de imprensa, apesar da censura do governo, naquele momento já enfraquecido, e que revela essa postura da Instituição. As autoridades militares não deixaram de reclamar posicionamento mais definido sobre o assunto por parte da Igreja Metodista (BOAVENTURA et al., 2007, p. 123).

Além das iniciativas da extensão universitária que surgiram e se expandiram com vigor naquele período, ocorreu também uma série de outras iniciativas⁵ na Universidade, com características progressistas de esquerda, as quais a vinculavam aos temas sociais muito relevantes para aquele momento histórico e contexto, o que mais uma vez trouxe seus reflexos tanto para o âmbito universitário quanto para o eclesial.

Quanto a isso, Boaventura destaca que:

Por esses atos e por sua manifesta acolhida a partidos políticos progressistas, a UNIMEP foi classificada pela ditadura militar como *organização subversiva de esquerda*. Seu caminhar atrevido configurava um quadro incômodo para a Igreja, que internamente, naqueles anos, ressentiu de forma contundente os efeitos do ousado percurso unimepiano. Como era previsível, isso causou enorme preocupação à ala conservadora da Igreja Metodista, que iniciou forte movimento para deter a Universidade em seus avanços (BOAVENTURA et al., 2007, 124).

Silva Júnior (1992), se referindo ao processo institucional desse período, afirma que, “a UNIMEP era uma instituição que trazia imanente a contradição entre sua natureza privada e sua vocação pública” (p. 248).

No entanto, foi também nesse período, de acordo com Cardoso (2016), que a Universidade, sob nova reitoria, começou um movimento importante que

⁵ Por exemplo, a UNIMEP incentivou e apoiou criação do movimento negro em Piracicaba; incentivou e apoiou a criação da Associação dos Favelados de Piracicaba (ASFAP); assumiu causas ecológicas em favor do rio Piracicaba; diante das denúncias que vieram à tona na comunidade local, manifestou-se contra a tortura aos presos comuns em Piracicaba, praticada pela autoridade policial; promoveu constantemente a presença de educadores, filósofos e teólogos da libertação na Universidade, alimentando assim um debate progressista e crítico na academia (Adolfo Perez Esquivel, Elza Tamez, Mortimer Árias, Franz Hinkelammert, Pablo Richard, Enrique Dussel, Paulo Freire, Dom Helder Câmara, Dom Paulo Evaristo Arns, Leonardo Boff, Frei Beto, Herbert de Souza, o Betinho, Hugo Assmann, dentre outros; este último viria a tornar-se também professor da casa); assumiu publicamente a causa palestina da OLP (o que irritou setores conservadores da Igreja Metodista e do país); organizou, patrocinou e realizou congressos nacionais e internacionais a respeito da educação popular; apoiou e incentivou a reorganização da UNE, tendo hospedado dois congressos nacionais, dentre os quais o primeiro após o banimento da entidade pelo regime militar (BOAVENTURA et al., 2007, 123-124).

marca sua identidade futura, em direção aos interesses populares e na construção de uma proposta de sociedade na contramão do *status quo* vigente, portanto, com tendências para se revelar como uma Universidade que almejava ser contrarrepodutivista e contraideológica, e, assim, inconformada.

Fleuri (1988, p. 51-99) aponta que o movimento da UNIMEP ocorria “em busca da comunidade” e em diálogo com os princípios educacionais emanados da Igreja Metodista, expressos em documentos oficiais da Igreja, tais como: o “*Credo Social*”, aprovado pelo X Concílio Geral, em 1971 (IGREJA METODISTA, 2007); os “*Fundamentos, Diretrizes, Políticas e Objetivos para o Sistema Educacional Metodista*”, aprovado pelo Conselho Geral da Igreja Metodista em 1980 (IGREJA METODISTA, 1980); e as “*Diretrizes para a Educação da Igreja Metodista*”, aprovado pelo XIII Concílio Geral em 1982 (IGREJA METODISTA, 2012,). Este último documento, em relação aos mencionados, pode ser considerado o mais emblemático na área de educação, pois reafirmou a educação como um “instrumento de transformação social” (IGREJA METODISTA, 2012, p.129).

Era nisso que também acreditava a nova Reitoria da UNIMEP e parte de sua comunidade acadêmica, o que gerou a implantação de vários projetos sociais⁶; no entanto, havia outra parte da comunidade acadêmica, que fazia uma reflexão em torno de um possível assistencialismo que tais ações promoviam, conforme relata Fleuri (1988):

Os questionamentos levantados pelo Departamento de Educação apontam, porém, uma ruptura entre os “*projetos periferia*” e os setores acadêmicos. Sendo a Reitoria que, por iniciativa exclusiva, institui e controla o PAIC e o Projeto Periferia, os departamentos acadêmicos não têm nenhuma relação direta com esses projetos e, por isso, não se dispõem a assumir qualquer responsabilidade sobre um filho que não é deles. São, pois, projetos da Reitoria que

⁶ Nesse contexto, foram criados, naquele período, diversos projetos na Universidade, todos voltados para a comunidade, como descreve detalhadamente Fleuri (1988, p. 68-89). Por exemplo: o “Pronto Atendimento Integrado à Comunidade – PAIC” (1979), que inicialmente tinha como objetivo atender, em caráter de emergência, os funcionários, professores e alunos da UNIMEP em situações que demandassem uma solução imediata e, posteriormente, estendeu-se também para o atendimento às comunidades de periferia de Piracicaba; o “Projeto de Educação Essencial” (1979), que visava a capacitação de pessoas para trabalhar com crianças de zero a seis anos, nos bairros de periferia de Piracicaba; e, a partir dessa capacitação, oferecida pelo “Projeto de Educação Essencial” no final de 1979, ganhou corpo o que ficaria conhecido como o “Projeto Periferia” da UNIMEP, criado a partir de iniciativa da própria Reitoria; esse projeto implantaria inicialmente quatro pré-escolas em bairros que foram escolhidos segundo critérios de pobreza do entorno e possibilidades de aproveitamento do pessoal capacitado (CARDOSO, 2016, p. 143).

carecem de legitimação dentro da universidade. Este conflito manifesta-se em sectarismos: de um lado os agentes ligados à reitoria (*sic*) consideram os setores acadêmicos incapazes de atuarem junto ao povo, por serem “*elitistas e alienados*”; de outro lado, nos departamentos acadêmicos alimenta-se a ideia (*sic*) de que a educação popular seja algo expúrio (*sic*) à vida universitária (FLEURI, 1988, p, 131).

A crise acentuou-se quando aumentou o clima de tensão crescente entre a direção da Universidade e os representantes da Igreja Metodista. Segundo Elias Boaventura,

Os indícios se acumulavam há mais de dois anos, desde quando no XIII Concílio Regional da 5ª Região Eclesiástica, em 1983, houve o registro claro e formal da necessidade de alteração da administração da UNIMEP. Findo o Concílio, com cerca de 220 delegados, Boaventura denunciou a manipulação que se fazia para desestabilizar a Universidade, com a nomeação de um novo Conselho Diretor. “A intervenção foi efetivamente realizada na UNIMEP através da composição do novo Conselho Diretor. Não acredito, entretanto, que eles queiram travar os avanços da Universidade Metodista e modificar a linha proposta para o seu desenvolvimento. Mas mesmo que o quisessem não conseguiriam, pois uma universidade não se faz por um Conselho Diretor ou uma reitoria: ela é o resultado dos avanços conseguidos por alunos, professores e funcionários”, alertara ele (ELIAS, 2009, p. 55).

A quinta etapa no desenvolvimento da UNIMEP (entre 1986-1992) ocorreu como decorrência da crise de 1985,⁷ conforme já descrito, e, sobretudo, com o início do processo de sua superação. Boaventura (2007) afirma que:

Mais acertado do que dizer que a UNIMEP está em crise seria afirmar que ela é, por sua natureza, a própria crise em si mesma. Ela nasceu em crise. Viveu em constante desacerto. Recuou e avançou nos desencontros e vem historicamente se caracterizando por um grande esforço de encontro consigo mesma, ou pela afirmação de sua identidade de universidade autônoma e confessional-ecumênica (BOAVENTURA et al., 2007, p. 119).

Para Cardoso (2016) foi um período de amplo debate e profundas discussões de aprofundamento dos fundamentos da razão e sentido da

⁷ A “crise de 85”, em que pese a disponibilidade de documentação de arquivo, foi pouco estudada e resultou em escassas publicações a seu respeito (MATOS, 1989; BOAVENTURA et al., 2007; ELIAS, 2008, 2009). No pós-crise, em substituição ao Dr. Elias Boaventura, assumiu a Direção Geral do IEP e a Reitoria da UNIMEP o Dr. Almir de Souza Maia, até então Vice-Diretor e Vice-Reitor (CARDOSO, 2016, p. 147).

Universidade, o que contribuiu significativamente para a construção da Política Acadêmica. O processo se deu de forma coletiva e participativa e levou a Universidade, que inicialmente estava alinhada à ideologia vigente, a um rompimento, assumindo uma postura contraideológica e contrarreativista.

Cabe destacar que, de acordo com Elias (2009, p. 57), a justificativa formal para a destituição do reitor Prof. Dr. Elias Boaventura tomou como base a “situação extremamente delicada devido ao endividamento muito elevado da Instituição, as dificuldades de obtenção de novos recursos financeiros junto às instituições públicas e o crescimento acelerado desta dívida”,⁸ assertiva que foi rechaçada por Almir de Souza Maia:

Não se tratava de um desgoverno administrativo da Instituição. As despesas eram trabalhadas com critério. Quando se projetou a implantação da UNIMEP, os financiamentos deveriam ter sido previstos, eram inevitáveis. A implantação de dois campi – Taquaral e Santa Bárbara d’Oeste -, sua infraestrutura, prédios, equipamentos, as demandas acadêmicas, que levavam à exigência de um quadro qualificado de professores para os novos cursos, tudo representava despesa que não se podia adiar (ELIAS, 2016, p. 57).

Ainda de acordo com Elias (2009), estudo desenvolvido pelo assessor de Planejamento, Walter De Francisco, também em 1985 traz números que demonstram a fragilidade das alegações para a intervenção por motivos financeiros.

A dívida, entre 1977 e 1985, cresceu 64% mais que a inflação, enquanto que o imobilizado cresceu 135,9% mais que a inflação e 43,9% mais que a dívida. Benjamim Garcia de Matos, em obra que trata da “Crise de 85” sob o aspecto jurídico, é ainda mais incisivo, ao completar a análise de Walter Francisco: “o Instituto Educacional Piracicabano, entidade mantenedora da Universidade Metodista de Piracicaba, enriqueceu o patrimônio da Associação da Igreja Metodista em 1.448.404,90 m² de áreas de terreno e em 24.719,85 m² de área construída”, referindo-se ao mesmo período (ELIAS, 2016, p. 58).

O desfecho da “crise de 85” foi a recondução pelo Conselho Diretor do então Reitor, Prof. Dr. Elias Boaventura e de seu Vice-Reitor Prof. Dr. Almir de Souza Maia. Em “6 de fevereiro, Boaventura e Maia foram confirmados nos cargos pelo desembargador Nereu César Oliveira, do Tribunal de Justiça”

⁸ Ata do Conselho Diretor de 12/1/1985. Cópia no Acervo Almir de Souza Maia.

(ELIAS, 2009, p. 67), o que estava longe de ser uma solução consensual e tranquila, pois tal desfecho trouxe seus desdobramentos, conforme sintetiza Elias (2009), reproduzindo as falas de Júlio Romero Ferreira:

os problemas de uma Universidade nova, desestruturada e que teve uma abertura precipitada de cursos, funcionando em três campi, parecem desaguar na contradição de um discurso democrático progressista em contraposição a uma igreja conservadora (ELIAS, 2009, p. 69-70).

Para Boaventura, o registro que permaneceu foi o de uma questão repetida, por ele, ao longo dos anos,

procurando conscientizar a Igreja da diferença existente entre ela e a Universidade. Enquanto a primeira se utiliza de uma verdade revelada (certeza), a segunda tem sua essência na verdade trabalhada (dúvida) (ELIAS, 2009, p. 70).

Assim, ele parte do pressuposto que a tensão entre Igreja e Universidade se dá, fundamentalmente quanto aos seus fins e objetivos que são distintos, daí ser fundamental a compreensão dessas distinções. Quanto a essa visão, Josgrilberg (1992) relata a necessária compreensão e distinção dos papéis de cada instituição e que os reducionismos de ambas as partes são prejudicialmente danosos.

A presença confessional na escola exige um testemunho e uma vivência da Palavra em formas muito específicas e coerentes com a prática educativa. A escola de um lado, e a pedagogia do testemunho cristão de outro, exigem que não se trate a escola como uma Igreja local. (...) A confessionalidade na Instituição de Ensino requer uma Igreja com a largueza de espírito como a de Wesley: os olhos devem ser estendidos ao mundo, à nação, à sociedade, às entidades civis e oficiais; se a Igreja não tiver essa amplidão de vista, ela pode exigir que uma instituição de ensino, que por definição engloba a comunidade e o mundo, se apequene. Por isso há necessidade de que a Igreja se envolva com o processo de educar, junto com tantas outras entidades e que tenha uma visão ampla de missão. Há uma circularidade aqui entre comunidade, escola e Igreja, que precisa ser respeitada sem que uma venha a fazer violência sobre a outra (JOSGRILBERG, 1992, p. 82; 84).

Por fim, para Maia:⁹

⁹ Almir foi formalmente indicado para ser o diretor geral do IEP e reitor da UNIMEP para a gestão 1986/1990 em reunião do Conselho Diretor de junho de 1986, sendo empossado em 17 de outubro, o que

A crise não tem seu ciclo concluído. Ela deixou seus efeitos e ainda está a produzir análise e mudanças. Ao nível da Igreja Metodista é que o processo deve ser mais considerado, com maior objetividade e clareza. A Igreja, que passou pela crise pagando um alto preço de sofrimento moral, trabalho político e desgaste institucional e pessoal, terá de ocupar-se com mais atenção e refletir seu papel em relação à Universidade, sobre o seu relacionamento de mantenedora com a instituição mantida. A experiência porque passou uma das instituições educacionais da Igreja há de servir para acelerar o COGEIME e as autoridades da Igreja para a prudência e a sabedoria com que todas as escolas metodistas devem ser vistas. A questão precisa de meditação e definições, que levem em conta a posição da Igreja e a natureza específica das instituições educacionais (ELIAS, 2009, p. 70).

Para a Igreja Metodista foi nesse tempo que começou a articulação de uma mudança que afetaria as instituições de ensino superior metodista, uma vez que, por decisão do Concílio Regional Extraordinário da 5ª RE, região de jurisdição da UNIMEP, esta passou a jurisdição da área geral da Igreja.

A votação no Concílio Regional Extraordinário, realizado em 22/3/1986, foi tumultuada e teve a presença de dezenas de professores, estudantes e funcionários da UNIMEP, que se deslocaram até Lins. O resultado mostrou claramente que o grupo conservador, que buscava interferir nos rumos da Universidade, ainda era forte e articulado. Dele vieram 35 votos para a rejeição da proposta, mas ela recebeu 79 votos favoráveis, 2 votos brancos e 1 nulo (ELIAS, 2009, p. 71)

Resta ainda a indagação: porque instituições religiosas – católicas e protestantes – se enveredaram na educação superior?

Diante do que já foi afirmado por Silva Junior (1992), Mesquida (1994) e Cardoso (2016), especificamente, no caso da UNIMEP, cabe o contraponto geral de Vanucchi (2004):

Temos, neste caso, pelo menos três vertentes centrais da origem dessa atuação: uma, que a presença católica na educação é histórica, precede à existência do Estado moderno; a outra, no caso brasileiro, que é a presença das instituições de origem da Reforma Protestante, inseridas no campo educacional desde o século XIX e, uma terceira, que a presença confessional no ensino superior ocorreu em meio a não-presença do Estado, ainda que essa fosse “necessária e desejada” (VANUCCHI, 2004, p. 11).

O que se depreende desse processo histórico pelo qual passou a

permitiu que o mandato de Boaventura e o seu próprio, como vice-reitor fossem integralmente respeitados e cumpridos (ELIAS, 2009, p. 73).

UNIMEP é que, na sua formação e desenvolvimento desde as Faculdades Isoladas e Integradas do IEP fundadas em 1964, até o final da primeira fase como Universidade em 1978, ela passou por diferentes etapas, todas elas, porém, atravessadas pela ideologia vigente no contexto histórico do país, incluindo-se, a teologia vigente na Igreja; sendo que, tanto na sua formação e desenvolvimento quanto na busca da presença confessional tem tido seus avanços e retrocessos.

Como exemplo de avanços há que se destacar a aproximação da academia com as camadas populares da cidade e região, por meio dos diversos programas sociais que passou a desenvolver. Quanto a isso, conforme já mencionado neste trabalho, cabe lembrar que houve por parte da academia críticas a esta prática da UNIMEP ligada ao trabalho com as comunidades e bairros da periferia da cidade, considerada por alguns como assistencialista; Entretanto, o trabalho realizado parecia traduzir os documentos da Universidade e de sua própria mantenedora, a Igreja Metodista.

Quanto aos retrocessos destacam-se as contradições oriundas da ausência de democracia numa gestão autoritária e centralizadora, conforme Cardoso (2016). As contradições se explicitaram e culminaram em crises, experimentadas em 1978 e 1985. Na administração e solução dessas crises, a resistência do movimento docente e discente teve papel fundamental, contando nas etapas seguintes com o apoio e vontade política das novas reitorias, de modo que a Universidade deu saltos importantes na formação de sua identidade, preconizando a qualidade do ensino e numa política, fundamentada na ética “os metodistas, agora portadores de uma autonomia educativa consentida, passaram com mais contundência a defender a ideia de universidade como meio de se protegerem dos efeitos da onda materialista reinante”. (Boaventura, 2001, p. 13)

A UNIMEP enquanto instituição no segmento de universidades confessionais pauta-se por um referencial normativo que está nos artigos 209 e 213 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. O artigo 209 possibilita a atuação no campo educacional, condicionada a uma autorização e avaliação de qualidade pelo poder público (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei 9.394/96), aprovada sob a égide da nova Constituição do Brasil, prevê no seu artigo 20,

inciso III, que são instituições profissionais¹⁰ de ensino: “assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem à orientação profissional e ideologia específica” (BRASIL, 1996). Segundo Tavares (2010), o grande ponto de diferenciação das profissionais e comunitárias, sem fins lucrativos das demais instituições de ensino reside na compreensão do artigo 14 do Código Tributário Nacional (Lei 5.173/1996):

I – não distribuírem qualquer parcela de seu patrimônio ou de suas rendas, a qualquer título;

II – aplicarem integralmente no país, os seus recursos na manutenção dos seus objetivos institucionais;

III – manterem escrituração de suas receitas e despesas em livros revestidos de formalidades capazes de assegurar sua exatidão. (BRASIL, 1996).

Entre os desdobramentos da aplicação dessa lei, segundo Tavares (2012, p. 71) está o entendimento de que o lucro advindo do trabalho dessas Instituições de Ensino é investido na sustentabilidade do seu projeto institucional, não visando uma distribuição desse lucro entre seus proprietários, acionistas ou mantenedores:

Surge aqui um dos pontos de diferenciação das universidades profissionais e comunitárias em relação às particulares com fins lucrativos, nem sempre bem compreendido na sociedade brasileira, qual seja o da destinação de resultados. Não se trata de buscar o lucro, maximizar resultados para distribuir aos acionistas ou proprietários, mas garantir sustentabilidade do projeto institucional para preservar tão somente sua longevidade com qualidade, reinvestindo internamente, em suas finalidades estatutárias, os superávits eventualmente alcançados (TAVARES, 2012, p. 71).

Uma das principais características dessas instituições, segundo (Vannuchi, 2004) é a democratização das suas relações de poder intrainstitucional, em que os seus dirigentes não são donos, mas são representantes momentâneos de uma mantenedora e que mantêm compromissos

¹⁰ Hoje já não somos capazes de defender uma educação e uma produção de ciência asséptica e inteiramente leiga. Os termos do problema já não são os da Idade Média, nem os da era napoleônica, nem os do Positivismo. Não se trata de um retorno, mas de uma superação. Não podemos mais pensar no educador neutro, asséptico a uma visão de mundo, a uma ideologia ou a um sentido mais amplo de vida que dê também sentido ao próprio conhecimento, além de suas aplicações imediatas. Por outro lado, já não estamos dispostos a pensar numa “república das ciências” tão autônoma que pesquise qualquer ciência, para qualquer sujeito, para qualquer fim. (JOSGRILBERG, 1992, p. 93)

com instâncias e planos de trabalho.

1.2. Os Princípios da Confessionalidade na Organização Institucional da UNIMEP

A UNIMEP é uma instituição cuja mantenedora é o Instituto Educacional Piracicabano – IEP, associação civil, confessional, com objetivos educacionais, culturais, de assistência social e filantrópica, sem fins lucrativos e filiada à Rede Metodista de Educação (RME), reconhecida como entidade de Utilidade Pública Federal, Estadual e Municipal, segundo informações constantes do seu Estatuto.

Em seus Cânones é reconhecida como uma instituição religiosa sem fins lucrativos, conforme o art. 4º:

A Associação da Igreja Metodista (AIM) é uma organização religiosa de fins não econômicos, como pessoa jurídica de direito privado, sendo a pessoa jurídica da Igreja Metodista da Área Nacional constituída de acordo com a legislação civil tendo como finalidade manter e orientar a administração patrimonial e econômica das igrejas locais, igrejas regionais e instituições à luz do Plano para a Vida e a Missão da Igreja (PVMI) (IGREJA METODISTA, Cânones 2017-2021, p. 19).

Essa Universidade teve seus princípios, objetivos, diretrizes e metas construídos de acordo com os dois principais documentos da Igreja, a saber: O *Plano para a Vida e a Missão da Igreja Metodista* (PVMI) e o documento *Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista* (DEIM). O Plano foi aprovado pela Igreja Metodista no XIII Concílio Geral, em 1982, sendo que, “a educação, como parte da Missão é o processo que visa oferecer à pessoa e comunidade uma compreensão da vida e da sociedade, comprometida com uma prática libertadora, recriando a vida e a sociedade, segundo o modelo de Jesus Cristo” (PVMI, 2001, p. 26). De acordo com Cardoso (2016), o próprio processo de elaboração desses documentos refletia uma época em que no Brasil e em outras partes da América Latina buscava-se uma sociedade mais participativa e democrática, que fosse permeada por processos dialéticos de construção coletiva. Segundo o referido autor, as dez diretrizes gerais aprovadas no documento DEIM apontam para mudanças na prática da Universidade.

Os metodistas, agora portadores de uma autonomia educativa consentida, participaram desta inquietação e passaram com mais contundência a defender a ideia da universidade como meio de se protegerem dos efeitos da onda materialista reinante (CÉSAR, 2001, p. 13)

Nessa perspectiva, Cardoso (2016) destaca algumas das recomendações das Diretrizes que foram postas em prática na UNIMEP (ver Tabela 1 na página seguinte).

Tabela 1 – Comparação entre as Diretrizes Gerais (DEIM) e práticas da UNIMEP

Diretrizes gerais (DEIM)	Práticas na UNIMEP
<p>Buscar estreito relacionamento com as comunidades e compartilhar com elas os problemas que enfrentam (3ª diretriz)</p>	<p>Se já havia historicamente no Colégio Piracicabano, nas Faculdades Isoladas e Integradas do IEP e na primeira fase da Universidade (1975-1978) uma estreita relação com a comunidade local, na segunda fase da Universidade (1978-1985), que justamente coincide com esse período das DEIM, esse processo se ampliou, voltando-se sobretudo para as comunidades mais necessitadas e periferias, como preconizavam os documentos da Igreja Metodista.</p>
<p>Colocar à disposição da comunidade, de organizações de classe e entidades comunitárias as instalações para realizar programas, discussão de temas de interesse, de acordo com os objetivos da Missão (4ª diretriz)</p>	<p>Na mesma medida em que a Universidade foi ao encontro da comunidade, também abriu espaços para diversas atividades de associações populares, dentre as quais o caso mais emblemático foi o da Associação dos Favelados de Piracicaba – ASFAP, cujas reuniões aconteciam no campus.</p>
<p>Atuar por meio de educação popular e, para isso, destinar recursos financeiros específicos (5ª diretriz)</p>	<p>A educação popular tornou-se um grande movimento da UNIMEP na década de 1980, que também organizou os congressos que resultaram na criação do Fórum Nacional de Educação Popular – FONEP. A UNIMEP desenvolve até hoje programas de educação popular – sobretudo na linha de alfabetização de adultos, tendo por esse trabalho alcançado, desde a década de 1980, milhares de pessoas no Brasil e em outros países.</p>
<p>A ação educativa da Igreja deverá proporcionar aos participantes condições para que se libertem das injustiças e males sociais que se manifestam na organização da sociedade (6ª diretriz)</p>	<p>A Universidade desenvolveu, também, desde a década de 1980, programas sociais em vários setores, como saúde popular, questão da prostituição, atenção à criança, apoio ao movimento estudantil, moradia, saneamento etc. Esses programas evoluíram mais tarde para um conceito de extensão universitária em diálogo com as comunidades atendidas. Em todos os casos o componente da construção de condições libertadoras das injustiças sociais esteve presente. O movimento da Política Acadêmica e sua ética valorativa, baseada na “construção de cidadania enquanto patrimônio coletivo da sociedade civil”, também continuou respondendo a essa diretriz da Igreja, procurando perpassar esse valor em toda a ação da Universidade.</p>
<p>A educação da criança merecerá especial atenção, notadamente na faixa do pré-escolar (de 0 a 6 anos), e de preferência voltada para os setores mais pobres da população.</p>	<p>A Universidade radicalizou essa diretriz com os programas que implantou na década de 1980 por meio do “Projeto Educação Essencial”, e depois, o “Projeto Periferia”, pelo qual foram implantadas várias pré-escolas em bairros de periferia de Piracicaba.</p>

Fonte: Elaboração do autor com base na tese de **CARDOSO (2016)**.

Para Pucci (2003)

O “Plano para a Vida e a Missão da Igreja” e as “Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista” são documentos contemporâneos de seu tempo e, simultaneamente, anacrônicos em seu tempo. Contemporâneos porque refletem as tensões históricas de um período fecundo e turbulento e como essas tensões foram oportuna e hegemonicamente canalizadas na perspectiva de uma mudança radical da educação formal e da própria sociedade. Os germes de uma profunda transformação educacional e social estavam presentes e atuantes na militância e nas reflexões de setores significativos da sociedade. E por isso vieram à tona e alimentaram teorias e ações utópicas e, ao mesmo tempo, tópicas, de um momento pleno de graça e de vida (PUCCI, 2003, p. 23).

A tabela apresenta a atuação da UNIMEP com uma proposta de prática educativa que buscava levar os indivíduos e grupos a desenvolverem uma consciência crítica da realidade, bem como a aprender a valorizar prioritariamente o interesse social, exercitando, dessa forma, o senso e a prática da justiça e da solidariedade na busca do bem comum.

Cabe, ainda, destacar que a UNIMEP aprovou em seus documentos princípios estatutários que foram originados no PVMI. O artigo 4º, do capítulo II, do Estatuto, afirma:

- a formação do ser humano em conformidade com os valores cristãos e com o processo de construção da cidadania como patrimônio coletivo da sociedade civil, nos referenciais éticos que priorizam o direito à vida;
- o respeito à liberdade, à diversidade e ao pluralismo de ideias, sem discriminação de religião, etnia, gênero, geração, condição física ou de qualquer outra natureza;
- o compromisso com a qualidade e a ética;
- a preservação do meio ambiente e a melhoria da qualidade de vida;
- o compromisso com a democracia, a justiça, a defesa dos direitos humanos e a conscientização dos deveres do indivíduo como cidadão;
- compromisso com o desenvolvimento educacional, cultural, artístico, científico, tecnológico e socioeconômico do País. (UNIMEP, Estatuto, 2015, p. 25-26).

Neste mesmo documento a Universidade apresenta as seguintes finalidades para a sua atuação (artigo 5º, do capítulo III):

- cumprir as diretrizes da Igreja Metodista para a educação;

- contribuir, em seus Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão, para a construção de uma sociedade civil fundamentada na cidadania como patrimônio coletivo;
- promover e cultivar por meio do Ensino, da Pesquisa e da Extensão todas as formas de conhecimento, produzindo-as, sistematizando-as e difundindo-as, sempre no interior dos limites éticos que priorizam a dignidade da vida;
- formar profissionais, pesquisadores, professores e técnicos, nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para inserção construtiva e crítica em setores profissionais e para participar no desenvolvimento da sociedade brasileira;
- incentivar a solidariedade nacional e internacional na perspectiva da construção de uma sociedade justa, fraterna e democrática;
- estimular o estudo e conhecimento dos problemas socioeconômicos do mundo presente, em particular os regionais e nacionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta, uma relação de reciprocidade;
- proporcionar a capacitação e o aperfeiçoamento contínuos dos corpos docente e funcional, visando à qualificação do Ensino, da Pesquisa e da Extensão;
- incentivar e praticar o intercâmbio com instituições educacionais, científicas, tecnológicas, culturais e artísticas, brasileiras e estrangeiras;
- promover, em parceria com segmentos da sociedade, no contexto da cultura, programas e práticas de extensão, visando à adequação social, política e científica de sua produção de saber, à solução de problemas da sociedade e à apropriação pela mesma.
- promover o ensino a distância, através de meios informatizados, eletrônicos e de telecomunicação, entre outros, nos termos da legislação em vigor. (UNIMEP, Estatuto, 2015, pp. 2-3)

Nos documentos já citados das duas Instituições (Cânones, PVMI, DEIM - Igreja Metodista e PDI, Estatuto - UNIMEP) podem ser observadas aproximações bastante nítidas quanto aos valores, objetivos e missão dessas Instituições.

Tinha a educação um papel fundamental em todos os momentos desse complexo processo emancipatório. Quais os procedimentos político-educacionais oportunos para que os documentos fundantes da UNIMEP se tornassem realidade. E ainda como construir uma nova prática acadêmico-administrativa?

Apresentaremos de forma mais específica, as organizações institucionais da Igreja Metodista contidas nos seus Cânones¹¹, a sua legislação maior.

1.3. Estrutura de Organização da Igreja Metodista

A forma de governo na Igreja Metodista é episcopal, ou seja, governada por bispos e bispas, por meio de um sistema representativo, cada bispo ou bispa é um representante de uma região da igreja.

A divisão administrativa da Igreja compreende regiões com subdivisões e campos missionários. O sistema de governo na Igreja Metodista é conciliar, sendo que os concílios são órgãos jurisdicionais que se reúnem periodicamente para tratar dos interesses das respectivas áreas: local, distrital, regional e geral. O Concílio Geral é o órgão legislativo e deliberativo da Igreja. Sua constituição e a lei que a regulamenta e complementa são editadas em um livro denominado Cânones da Igreja Metodista.

A administração da Igreja Metodista é estruturada em três níveis, conforme disposto no artigo 48 dos seus Cânones (2017-2021):

I – Administração Básica, exercida pelas Coordenações Locais de Ação Missionária (CLAM) e Coordenações Distritais de Ação Missionária (CODIAM) e Concílios Locais e Distritais.

II – Administração Intermediária, exercida pelos Concílios Regionais e Coordenações Regionais de Ação Missionária (COREAM).

III – Administração Superior, exercida pelo Concílio Geral, Colégio Episcopal e Coordenação Geral de Ação Missionária (COGEAM). (IGREJA METODISTA, Cânones, p. 60)

A Igreja Metodista está dividida em dez regiões eclesiais, sendo que Região Eclesiástica é a área sob a jurisdição do respectivo Concílio Regional e supervisão de um Bispo ou Bispa Presidente:

¹¹ O documento Cânones da Igreja Metodista, que contempla as modificações aprovadas entre a primeira e a oitava sessão do 20º Concílio Geral, realizado na IMFOMR - Escola de Missões, Teresópolis, Rio de Janeiro (RJ), no período de 03 a 10 de julho de 2016 e por delegação do 20º Concílio Geral, as modificações aprovadas nas reuniões conjuntas do Colégio Episcopal e da Cogeam – Coordenação Geral de Ação Missionária, referentes a nona e décima sessões realizadas no período de 26 a 27 de agosto de 2016, na Sede Nacional, São Paulo (SP).

- **1ª Região Eclesiástica:** Região geográfica: parte do Estado do Rio de Janeiro;
- **2ª Região Eclesiástica:** Região geográfica: Estado do Rio Grande do Sul;
- **3ª Região Eclesiástica:** Região geográfica: Capital do Estado de São Paulo e cidades do ABCDM Paulista (Santo André, São Bernardo, São Caetano do Sul, Diadema e Mauá), além do Vale do Paraíba e litoral paulista;
- **4ª Região Eclesiástica:** Região geográfica: Estados de Minas Gerais e Espírito Santo;
- **5ª Região Eclesiástica:** Região geográfica: interior do Estado de São Paulo, Mato Grosso do Sul e Triângulo Mineiro;
- **6ª Região Eclesiástica:** Região geográfica: Estados do Paraná e Santa Catarina;
- **7ª Região Eclesiástica:** Região geográfica: parte do Estado do Rio de Janeiro;
- **8ª Região Eclesiástica:** Região geográfica: Brasília, Goiás, Tocantins e Mato Grosso;
- **Região Missionária do Nordeste (REMENE):** Região geográfica: Estados do Nordeste do Brasil;
- **Região Missionária da Amazônia (REMA):** Região geográfica: Estados do Amazonas, Rondônia, Pará e Acre.

A Educação Metodista, de acordo com sítio do COGEIME¹² está distribuída da seguinte forma nas regiões geográficas do Brasil:

REGIÃO NORTE

Pará: Altamira e Instituto Metodista Educacional de Altamira

Roraima: Porto Velho e Instituto Metodista da Amazônia

REGIÃO NORDESTE

Pernambuco: Recife e Centro Metodista de Educação do Nordeste

REGIÃO SUDESTE

Minas Gerais

Belo Horizonte: Colégio e Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix; Fundação Metodista de Ação Cultural e Social; Instituto Metodista Teológico João Ramos Jr.

Juiz de Fora: Colégio e Faculdade Metodista Granbery; Leopoldina, Instituto Metodista Arca de Noé

Rio de Janeiro

Rio de Janeiro: Colégio Metodista Bennett; Seminário de Teologia César Dacorso Filho; Instituto Central do Povo; Instituto de Ensino Susana Wesley

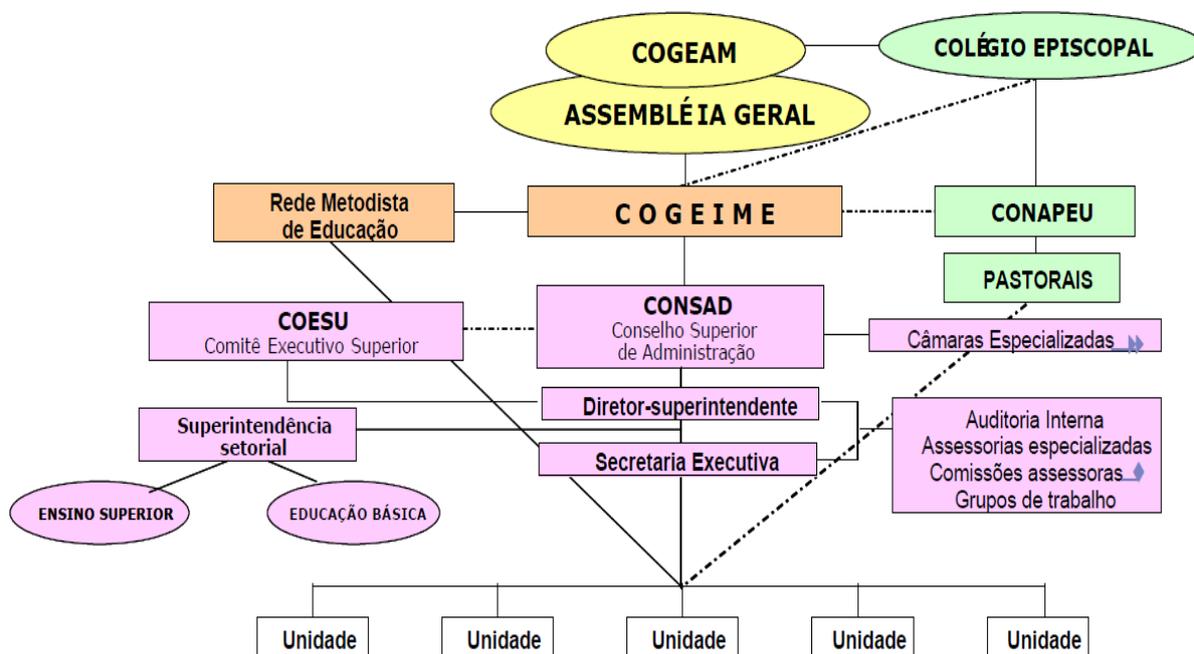
Petrópolis: Instituto Metodista Educacional de Petrópolis

Teresópolis: Escola de Missões da Igreja Metodista

¹² Disponível on-line em <http://www.cogeime.org.br> Acesso em 20 de maio de 2017.

São Paulo**Bertioga:** Colégio Metodista em Bertioga**Birigui:** Creche Dona Josefina G. Silva; Instituto Noroeste de Birigui; Faculdade Metodista de Birigui**Campinas:** Seminário Regional Bispo Scilla Franco**Guaratinguetá:** Centro Metodista de Atendimento à Infância**Itapeva:** Colégio Metodista em Itapeva**Lins:** Instituto Americano de Lins; UNIMEP – Campus Lins**Piracicaba:** UNIMEP (Campus Centro e Taquaral) Colégio Piracicabano; Escola de Música “Maestro Ernst Mahle”, Centro Cultural Martha Watts; Creche Marshlea Dawsey**Ribeirão Preto:** Colégio Metodista de Ribeirão Preto**Santa Bárbara D’Oeste:** UNIMEP (Campus Santa Bárbara D’Oeste)**São Bernardo do Campo:** Colégio Metodista em São Bernardo do Campo; Creche Mamãe Albininha; Faculdade de Teologia da Igreja Metodista; Universidade Metodista de São Paulo**São Caetano do Sul:** O Semeador – Escola Metodista de Educação Especial**São Paulo:** Centro Metodista de Capacitação (CEMEC)**REGIÃO SUL****Paraná****Bandeirantes:** Centro de Educação Infantil Paulo Meneguel**Curitiba:** Centro Educacional Infantil Tia Bety**Maringá:** Centro Metodista de Ensino e Treinamento (CEMETRE)**Rio Grande do Sul****Alegrete:** Escola Metodista de Educação Infantil (IRMA)**Cachoeira do Sul:** Escola Metodista de Educação Infantil Emma de Bem Garcia**Carazinho:** Sociedade Metodista de Educação Infantil de Carazinho (SOMAIC)**Osório:** Escola Metodista Nehyta Ramos**Passo Fundo:** Instituto Metodista Educacional de Passo Fundo**Porto Alegre:** Centro Universitário Metodista IPA; Colégio Metodista Americano; Instituto Teológico João Wesley**Santa Maria:** Colégio Metodista Centenário; Faculdade Metodista Santa Maria**Uruguaiana:** Colégio Metodista União

Figura 1 – Estrutura de organização da Igreja Metodista a partir do 18º Concílio Geral contemplando a RME. Fonte: KPMG (2008, p. 239).



1.3.1. Órgãos Diretivos da Mantenedora e da Mantida

A Assembleia Geral do 18º Concílio Geral, realizado em 2006, aprovou a criação da Rede Metodista de Educação (RME). A definição de RME aparece descrita no artigo 164 dos Cânones da Igreja Metodista, nos seguintes termos:

A Rede Metodista de Educação é constituída das Instituições Metodistas de Educação e tem por objetivo oferecer uma educação de boa qualidade, com marcas de sua confessionalidade”. A Figura 1 (acima), desenvolvida pelo COGEOIM em 2007, representa a estrutura da organização dos principais órgãos da Igreja Metodista.

A estrutura de administração e de organização da Igreja Metodista, representada pelas suas diversas áreas de atuação, segue descrita com as principais funções de cada um desses órgãos, de acordo com os Cânones da Igreja (2017-2021).

a) Concílio Geral

O Concílio Geral é o órgão superior de unidade da Igreja e suas funções são legislativas, deliberativas e administrativas. Compõe-se de delegações das Regiões Eclesiásticas, Regiões Missionárias e Campos Missionários Nacionais (eleitas pelos seus respectivos Concílios ou Assembleias Missionárias), Bispos e Bispas da Igreja Metodista, sem direito a voto, membros da COGEAM, sem direito a voto, salvo se delegados ou delegadas eleitos/as; além de pessoas que ocupam cargos na Administração Superior da Igreja, reunindo-se ordinariamente a cada cinco anos.

b) Colégio Episcopal

O Colégio Episcopal é o órgão responsável pela supervisão da ação missionária e pastoral da Igreja Metodista, assegurando o pleno cumprimento do Plano para a Vida e a Missão, preservando a unidade da Igreja Metodista no que se refere à área Teológica, Pastoral e de Educação Cristã.

O Colégio Episcopal e os/as bispos/as zelam para que se aplique e se cumpra o que dispõem os dois documentos norteadores para a educação na Igreja Metodista, DEIM e PVMI, respectivamente, nas Instituições da RME.

c) Coordenação Geral de Ação Missionária (COGEAM)

A COGEAM é o órgão de Administração Superior da Igreja. Exercendo a coordenação e execução do Plano para a Vida e a Missão e das atividades da Igreja na Área Geral atua em substituição ao Concílio Geral, no interregno das suas reuniões, podendo deliberar sobre todos os assuntos da alçada daquele, desde que não conflite com decisão anterior daquele órgão, salvo algumas exceções, conforme artigo 140, §2º dos Cânones da Igreja Metodista.

1.3.2. O Sistema Metodista de Educação

O Sistema Metodista de Educação integra os organismos e instituições de educação da Igreja, a fim de articular e viabilizar a sua ação educativa e compõe-se de quatro (4) áreas estratégicas de atuação, a saber:

- I - a Educação Teológica, coordenada pela CONET;
- II - a Educação Cristã, coordenada pela CONEC;

III - a Educação Secular, desenvolvida pela Rede Metodista de Educação e coordenada pelo Instituto Metodista de Serviços Educacionais (COGEIME);

IV - a área de Pastoral Escolar e Universitária, coordenada pela Coordenação Nacional das Pastorais Escolares e Universitárias (CONAPEU).

O Sistema Metodista de Educação subordina-se ao Colégio Episcopal e à COGEAM, sendo que a Rede Metodista de Educação e seu órgão de coordenação, o COGEIME, subordinam-se diretamente à COGEAM, na forma estabelecida pelo Código Civil Brasileiro¹³.

As Instituições da Igreja Metodista são estabelecidas e organizadas para a realização da Missão, segundo as áreas do Plano para Vida e a Missão. Podem ser criadas pelos Concílios Geral, Regional ou Local, aos quais se subordinam.

Todas as instituições metodistas são subordinadas a Conselhos Diretores, que tem a competência de supervisionar e orientar as respectivas instituições, zelando pelo cumprimento de suas finalidades.

As instituições metodistas têm compromissos com as Diretrizes para a Educação da Igreja Metodista (DEIM) e são caracterizadas pelo aspecto confessional no desempenho de suas atividades, representando uma extensão da missão da Igreja no ambiente organizacional, como forma de contribuir com sua vocação missionária.

Na compreensão de César (2001)

A escola confessional metodista, desafiada a incorporar-se ao projeto missionário da Igreja, mas pela sua própria natureza de escola, não pode escapar as demandas complexas do projeto educacional da sociedade, porque seus “cânones” são os da legislação pública e não os da Igreja. A escola se sentirá órfã se a Igreja não respeitar a sua especificidade. Há que se reconhecer sua contribuição de instituição secular a serviço de uma dada sociedade, o que pode facilmente levá-la a dependência de grupos que funcionam com objetivos puramente mercadológicos. A natureza confessional da escola obriga, por outro lado, a superar administrativamente condutas opressivas lesivas ao corpo de servidores (CÉSAR, 2001, p. 19,20).

¹³ Atendendo exigências do novo Código Civil, no período de 2003 e 2006 a Igreja e as instituições de educação tiveram que readequar seus estatutos. Nessa ocasião algumas atribuições anteriormente dadas aos Conselhos Diretores migraram para a COGEAM, como a escolha dos conselheiros e a aprovação dos balanços das instituições, entre outros.

a) Assembleia Geral

A Assembleia Geral é o órgão deliberativo superior a constar, na forma da lei civil, do estatuto de cada Instituição Metodista, com personalidade jurídica própria, organizada na forma de associação com fins não econômicos e vinculada à COGEAM, à COREAM ou à CLAM, conforme seja o caso, nos três níveis de estrutura da Igreja Metodista: superior, intermediária e básica.

De acordo com os Cânones da Igreja Metodista no seu artigo 167:

São competências da Assembleia Geral:

I - supervisionar a respectiva instituição, salvaguardando os interesses da Igreja Metodista, quer sejam relativos à missão ou de caráter institucional geral;

II - nomear os membros do Conselho Diretor e, dentre eles, o Presidente e o Vice-Presidente do Conselho;

III - destituir os membros do Conselho Diretor;

IV - determinar a contratação de auditorias independentes para o exame e parecer sobre aspectos contábeis, fiscais e administrativos em geral da instituição;

V - autorizar, por recomendação do Conselho Superior de Administração - CONSAD do COGEIME, a integração, fusão, incorporação ou cisão de instituições metodistas de educação ;

VI - delegar atribuições das instituições metodistas de educação para que sejam executadas auditorias pelo COGEIME, sempre que as estratégias otimizadoras de gestão o recomendarem, mediante contrato de prestação de serviços;

VII - aprovar e alterar o Estatuto e Regulamento da respectiva instituição;

VIII - homologar o planejamento estratégico, o orçamento e Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI;

IX - aprovar as contas consubstanciadas no balanço patrimonial e de resultado econômico do COGEIME e de cada instituição metodista de educação, na forma da lei;

X - deliberar sobre a extinção de instituição;

XI - apreciar e deliberar sobre relatórios anuais da instituição;

XII - encaminhar, anualmente, relatórios econômico-financeiros e pedagógicos da instituição aos associados;

XIII - demais competências legais, canônicas, estatutárias e regulamentares.

§ 1º Compete a Assembleia Geral do COGEIME, nomear e destituir os membros do Conselho Superior de Administração e, dentre eles, o Presidente e o Vice-Presidente;

§ 2º Para as deliberações a que se referem os incisos II, III, VII e X e o § 1º deste artigo é exigido o voto favorável de 2/3 (dois terços) dos associados presentes à Assembleia Geral, não podendo a mesma deliberar sem presença da maioria absoluta dos convocados (IGREJA METODISTA, Cânones 2017-2021, p. 169).

Para Boaventura (2001):

Historicamente, o relacionamento Igreja/Escola manteve-se tenso em função da permanente intenção de controle e instrumentação das instituições por parte da Igreja. No caso dos metodistas, eles entendiam a educação formal como instrumento útil a Igreja; não souberam respeitar a escola em sua vida própria e a trataram de modo autoritário nas diversas crises (BOAVENTURA, 2001, p. 17).

b) Conselho Superior de Administração (CONSAD)

O CONSAD é o órgão deliberativo superior do COGEIME e Conselho Diretor da RME.

É composto por doze membros professos votantes da Igreja Metodista, sendo 10 titulares e dois suplentes e por três membros não votantes: o(a) secretário(a) nacional para Vida e Missão, o(a) diretor(a)-geral das IMES's, e um/a bispo/a assistente.

Tem as seguintes competências:

- I) Deliberar sobre a organização e o funcionamento do COGEIME e das IMES's da RME, no interregno das reuniões da Assembleia Geral, ou por delegação desta;
- II) indicar à Assembleia Geral, em lista tríplice, nomes para escolha do(a) diretor(a) superintendente e sua nomeação pelo Colégio Episcopal;
- III) encaminhar à Assembleia Geral, por indicação do(a) diretor(a) superintendente, nomes para escolha dos(as) vice-diretores(as) superintendentes e suas nomeações pelo Colégio Episcopal;
- IV) homologar as designações e demissões feitas pelo(a) diretor(a) superintendente de ocupantes de cargo de confiança, integrantes da estrutura organizacional do COGEIME, na forma do Estatuto e do seu Regulamento;
- V) emitir pareceres e propor alterações nos Estatutos e Regulamento do COGEIME e das IMES's;
- VI) aprovar o planejamento estratégico e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do COGEIME e o integrado da RME;
- VII) encaminhar à Assembleia Geral, com o seu parecer, o orçamento do COGEIME e o integrado da RME;

VIII) assessorar tecnicamente as IMES's na elaboração do PDI e do orçamento;

IX) encaminhar as contas do COGEIME, com o seu parecer, à deliberação da Assembleia Geral;

X) estabelecer programas de desenvolvimento e expansão da RME;

XI) demais competências legais, canônicas, estatutárias e regulamentares.

Parágrafo único: Os incisos I, VI e X são encaminhados para a homologação da Assembleia Geral. (IGREJA METODISTA, Cânones 2017-2021, pp. 174-175).

c) COGEIME (Instituto Metodista de Serviços Educacionais)

O COGEIME vincula-se ao Concílio Geral e, no seu interregno, à COGEAM, cujos membros são os representantes das associadas na Assembleia Geral.

As competências do COGEIME, em relação às Instituições Metodistas de Educação da Rede Metodista de Educação, são definidas em seu Estatuto e estão de acordo com os Cânones da Igreja Metodista:

Art. 169. O COGEIME – Instituto Metodista de Serviços Educacionais é o órgão da Igreja Metodista que planeja, coordena, supervisiona, integra, apoia, acompanha e controla obrigatoriamente, todas as unidades da Rede Metodista de Educação, em qualquer nível ou natureza, subordinando-se ao Concílio Geral. (IGREJA METODISTA, Cânones 2017-2021, p. 170)

O COGEIME tem a seguinte estrutura: I - Assembleia Geral; II - Conselho Superior de Administração (CONSAD); III - Superintendência; IV - Comitê Executivo Superior.

1.3.3. As Instituições Metodistas de Educação (IMEs)

As Instituições Metodistas de Educação têm por Missão exercer influência na formação de crianças, jovens e adultos, em conformidade com os valores e as diretrizes educacionais da Igreja Metodista, exercendo suas atividades em todos os níveis.

Cada Instituição Metodista de Educação mantém-se como pessoa jurídica distinta, com estrutura e funcionamento de acordo com sua Missão e

potencial instalado, subordinando-se à Assembleia Geral e ao COGEIME, como unidade central da Rede Metodista de Educação, nos aspectos definidos nos Cânones da Igreja Metodista e em seu Estatuto.

As Instituições Metodistas de Educação, na forma da legislação civil, organizam-se como associações sem fins econômicos, podendo postular junto aos órgãos públicos para serem, também, entidades beneficentes de assistência social.

O Colégio Episcopal, a COGEAM, os(as) bispos(as) presidentes de Concílios Regionais, as COREAM's, o COGEIME e o Conselho Diretor de cada IME têm o dever de zelar para que se apliquem e se cumpram, na RME, as diretrizes canônicas para a educação secular.

As IMEs, de forma geral, estão atravessando um período de turbulência na manutenção de suas atividades educacionais, num contexto de crescimento e pulverização de instituições de ensino superior de iniciativa privada com foco na lucratividade, com uma oferta de cursos de valores baixos e de qualidade questionável, o que traz um desafio para uma instituição confessional que busca a qualidade do ensino “como capacidade de dar sentido à vida, não desobrigando as instituições de responderem às exigências do mercado” (Boaventura, 2001, p. 22).

A sua Política Acadêmica foi construída no sentido contrário a esse modelo, o que veio a resultar num dilema que a acompanha até hoje: a busca da sustentabilidade dentro de um mercado competitivo e a sua pretensão pública em conformidade com os documentos de sua mantenedora, a Igreja Metodista.

Nas palavras de César (2003):

De fato as DEIM, para as escolas são muito mais fundamentos que suas normas. Cabe a cada estabelecimento de ensino traduzi-los em projetos institucionais para a aprovação responsável dos conselhos diretores (...) documentos balizadores de caminhos não geram, automaticamente, caminhos. Caminhos precisam ser planejados como processos distintos dos discursos que os motivam ou os balizam. Teoria e prática pertencem a campos distintos, embora devam se relacionar dialeticamente no processo da práxis. (CÉSAR, 2003, p. 13)

1.4. A Política Acadêmica Face ao Novo Modelo de Gestão

Há várias abordagens para o entendimento do termo administração. Para auxiliar a compreensão, usamos a seguinte classificação:

- a) Escola Clássica ou de Administração científica;
- b) Escola de Relações humanas;
- c) Escola Behaviorista;
- d) Escola Estruturalista.

A Escola Clássica ou de Administração científica tem como seu principal teórico Frederick W. Taylor que desenvolveu novos métodos de organização racional do trabalho. Taylor criou as linhas de montagem, adaptadas à produção em massa, para o aproveitamento máximo do tempo, dos recursos humanos e materiais. Com isso, minimizou gastos e aumentou os lucros.

O princípio que norteia o pensamento dessa escola pode-se resumir, segundo Mota (1973), na afirmação de que:

alguém será um bom administrador à medida que planejar cuidadosamente seus passos, que organizar e coordenar racionalmente as atividades de seus subordinados e que souber comandar e controlar tais atividades (MOTA, 1973, p. 75).

Numa breve descrição das ideias centrais dessa abordagem, sendo o homem um ser racional, ao tomar uma decisão, busca conhecer todos os cursos de ação disponíveis e as consequências da sua opção. Pode, assim, escolher sempre a melhor alternativa e, com ela, melhorar os resultados de sua decisão. Segundo essa escola, os valores do homem são tidos, a princípio, como econômicos.

Para a Escola taylorista, a perspectiva dos resultados é determinante da maneira correta e eficiente de execução do trabalho, o que implica análise e estudos detalhados do chamado processo produtivo, para adequá-lo ao máximo de produção. Para tanto, a gestão deve intervir desde a seleção e treinamento do pessoal até a fixação de um sistema de incentivos econômicos, passando por controles da supervisão.

A organização é uma forma de se estruturar a empresa, visando ao máximo de produtividade e de lucros, não sendo considerada nos seus aspectos

sociais. Assim, a função do administrador é, fundamentalmente, determinar a maneira certa de executar o trabalho.

No que se refere à organização propriamente dita, esta escola fundamenta-se nas seguintes ideias:

a) quanto mais dividido for o trabalho em uma organização, mais eficiente será a empresa;

b) quanto mais o agrupamento de tarefas em departamentos obedecer ao critério da semelhança de objetivos, mais eficiente será a empresa;

c) um pequeno número de subordinados para cada chefe e um alto grau de centralização das decisões, de forma que o controle possa ser cerrado e completo, tenderá a tornar as organizações mais eficientes;

d) o objetivo da organização é centrar-se mais nas tarefas do que nos homens. Dessa forma, ao organizar, o administrador não deverá levar em consideração problemas de ordem pessoal daqueles que vão ocupar a função.

Na Escola de Relações humanas, as relações sociais no modo de produção capitalista são, sobremaneira, relações antagônicas. De um lado, estão os proprietários dos meios de produção e de outro, a classe trabalhadora, detentora da força de trabalho. Tais relações além de se apresentarem, por vezes, conflitantes são algumas vezes irreconciliáveis. George Elton Mayo é o seu maior expoente, sua ideia principal foi a de deslocar o foco de interesse da administração, da organização formal, para os grupos informais. Assim, os problemas sociais, políticos e econômicos, passam para a esfera dos problemas psicológicos, ocasionados “pelo relacionamento no grupo, pela necessidade de participação e autorrealização” (Félix, 1989). Nessa ótica, os princípios norteadores dessa Escola estão centrados em outras ideias. O homem, além de racional, é essencialmente social. Seu comportamento é dificilmente reduzível a esquemas, sofrendo, portando, influência de condicionamentos sociais e diferenças individuais. A constatação do grupo informal dentro da organização, como uma realidade própria, diferente da organização formal, exige conhecimentos e tratamentos especiais.

Além do incentivo monetário, para que o homem se integre de forma eficiente aos objetivos da organização formal, fazem-se necessárias outras motivações, como por exemplo, a participação nas tomadas de decisão.

A Escola Behaviorista não vê a organização em sua estrutura formal, focando, por sua vez, toda sua atenção para a organização informal, ou seja, para as relações sociais não previstas em regulamentos ou organogramas. Segundo a Escola behaviorista, os princípios administrativos adotados nas empresas podem ser empregados em qualquer tipo de organização e os problemas administrativos devem ser tratados com objetividade.

Os principais representantes desta escola são Herbert Simon, Chester Bernard, Elliot Jacques e Chris Argyris, que se pautam nas ideias de que o comportamento do homem é racional “apenas em relação a um conjunto de dados característicos de determinada situação”; esses dados, variáveis e resultantes do subjetivismo e do relativismo da própria racionalidade, devem ser não só explicados, mas determinados e previstos pela teoria.

O processo de tomada de decisão, para essa abordagem, exige um tratamento metodológico especial, tendo em vista a sua importância no processo administrativo. Os problemas relacionados à autoridade exigem estudos especiais, pois é necessário um tratamento que leve à aceitação das normas e ordens. Assim, a autoridade, deve ser encarada como fenômeno psicológico e não apenas legal.

A organização deve ser percebida como “um instrumento cooperativo racional”. A realização e satisfação dos objetivos pessoais se obtêm pela vivência da cooperação nas organizações informais.

A Escola Estruturalista tem entre seus representantes Max Weber, Robert K. Merton, Alvin Gouldner e Amitai Etzioni. Segundo o ponto de vista dessa Escola, a organização do mundo moderno exige do homem uma personalidade flexível, resistente a frustrações, com capacidade de adiar a recompensa e com desejo de realização pessoal.

Diferente das Escolas Clássica e de Relações humanas, que defendiam a harmonia natural de interesses, e da Escola Behaviorista, que admitia a existência do conflito, mas acreditava na sua superação por meio da integração das necessidades individuais às organizacionais, os estruturalistas apontam que o conflito, além de necessário, é inerente a determinados aspectos da vida social, tendo em vista as tensões e os dilemas presentes nas organizações. Os incentivos para o bom desenvolvimento do trabalho não podem ser apenas de

natureza econômica ou de natureza psicossocial, mas de ambas, pois elas se influenciam mutuamente.

A gestão de uma Universidade, entendida como instituição educativa, é diferente da administração de empresas, razão pela qual deva ser orientada por sua Política Acadêmica.

A lógica da construção da Política Acadêmica¹⁴ consolidada na UNIMEP:

parte da realidade objetiva da Universidade, de sua natureza particular e confessional, com espírito público e comunitário, que é o seu concreto. Deve desenvolver-se sustentada em discussões internas, decorrentes de posições plurais de seus agentes, tendo como conteúdo a indissociação do ensino, pesquisa e extensão, contextualizada na realidade social. E a sua eficiência deve ser balizada na capacidade de dar respostas às necessidades da comunidade universitária e a sociedade, seja no âmbito conjuntural, seja no estrutural, segundo a ética que o orienta (UNIMEP, Política Acadêmica, 2004, p. 14).

Tendo sido elaborada ao longo das décadas de 1980 e 1990, que “constituiu uma trajetória de êxito, fruto de uma construção coletiva de um pacto de convivência que vai muito além da visão empresarial dos tecnocratas, embora não a exclua nem prescindida da sua participação” (SGUISSARDI, 2010, p. 10) foi questionada pela Igreja na década de 2000, que passou a apresentar um conjunto de iniciativas e ações para a sua reformulação.

A Igreja Metodista, nos Concílios Gerais que mais se voltaram para as IMEs (1997, 2001 e 2006) se renderam à dificuldade em trabalhar o tema educação.

No XVI Concílio Geral da Igreja realizado em 1997 foi aprovada¹⁵ uma das propostas mais polêmicas envolvendo as escolas, a que extinguiu o regime

¹⁴ É um documento teórico-prático que pressupõe relações de interdependência e reciprocidade entre os dois pólos, elaborado coletivamente pelos sujeitos da escola e que aglutina os fundamentos políticos e filosóficos em que a comunidade acredita e os quais deseja praticar; que define os valores humanitários, princípios e comportamentos que a espécie humana concebe como adequados para a convivência humana; que sinaliza os indicadores de uma boa formação e que qualifica as funções sociais e históricas que são de responsabilidade da escola. Que elementos o integram? É um instrumento que organiza e sistematiza o trabalho educativo, compreendendo o pensar e o fazer da escola por meio de ações, atos e medidas que combinem a reflexão e as práticas do fazer pedagógico (SILVA, 2003, p. 296).

¹⁵ De acordo com as Atas e Documentos deste Concílio, foi aprovada a proposta por 89 votos favoráveis, contando-se também, 31 contrários e 11 abstenções.

de comodato,¹⁶ até então em vigor entre a Associação da Igreja Metodista (AIM), proprietária dos imóveis e todas as suas instituições, inclusive as de educação, a partir de então, passando a vigorar o regime de locação.

Os locais cedidos às Instituições seriam objeto de locação total das áreas, prédios e residências ocupadas pelas mesmas, resolvendo-se de vez a questão dos recursos financeiros para a Igreja, que seriam feitos de forma absolutamente legal. (IGREJA METODISTA, XVI Concílio Geral, Atas e Documentos, 1999, p. 135).

Quanto a essa decisão, Elias (2009, p. 184-185) registra o comentário de Gustavo Alvim, um dos que acompanharam o processo diretamente, como membro da Comissão Geral de Constituição e Justiça da Igreja Metodista (CGCJ):

Durante muito tempo fui contra o pagamento, mais por questões éticas do que de natureza legal. Depois da decisão final do Concílio, haveria mesmo que cumpri-la, sob pena de desmoralizarmos o próprio órgão superior da Igreja, uma vez que tudo se processou em perfeita ordem nos Cânones, de acordo com os dispositivos canônicos¹⁷ (ELIAS, 2010, p. 184-185).

No ano de 2007, a Igreja manifestou-se sobre o tema, por meio do Colégio Episcopal e esclareceu que tal decisão fora incorporada aos Cânones 1998-2002. Em correspondência¹⁸ enviada a Almir de Souza Maia, Gustavo Jacques Dias Alvim e Ely Eser Barreto Cesar pelo então secretário executivo do Colégio Episcopal, em 16/03/2007, esclareceu o Bispo Stanley da Silva Moraes: “A Igreja só aceita práticas legais. Esse é o compromisso ético da Igreja, e ela não abre mão dele [...] a Igreja não recebe repasse de qualquer Instituição. Recebe aluguel. Isso não é segredo, já que está na lei canônica [...]”.

No ano de 2006, no XVIII Concílio Geral da Igreja Metodista realizado em Aracruz, ES, foi aprovada a criação da Rede Metodista de Educação (RME), a ser implantada pelo próprio COGEIME, que passou a denominar-se Instituto Metodista de Serviços Educacionais – COGEIME.

¹⁶ Comodato tem previsão no Código Civil Brasileiro (Lei nº 10.406 de 10 de janeiro de 2002) em seus artigos 579 a 585 sendo um contrato unilateral, gratuito em que o comodante entrega ao comodatário coisa infungível, para ser usada temporariamente e depois restituída.

¹⁷ Entrevista concedida a Beatriz Elias em fevereiro de 2008.

¹⁸ Cópia no Acervo Almir de Souza Maia.

Quanto a essa decisão, Rui Josgrilberg explica:

Algumas instituições entraram em recessão e crise. Tentou-se, então, transformar o COGEIME numa *holding* e assumir uma face exclusivamente empresarial. Com a crise, a questão politizou-se com prejuízos inegáveis, tal como vejo a questão. Apesar do discurso 'defensiva e politicamente eclesiástico', o projeto de reforma trazia a marca de afastar qualquer possível influência da Igreja. A Igreja reagiu fortemente e o projeto de reforma teve que passar por uma profunda revisão. De fato o modelo final não agradou nem um lado e nem a outro. Ainda é incerto se o novo modelo trará resultados positivos¹⁹ (ELIAS, 2010, p. 186).

Analisando os modelos de gestão, aqui estudados, verificam-se aproximações do modelo da Rede Metodista de Educação (RME) com o modelo de gestão da Escola Clássica ou de Administração Científica, modelo esse que se seguiu à renovação do Colégio Episcopal da Igreja Metodista, recém-eleito nesse mesmo Concílio, que trouxe consigo um fôlego para o enfrentamento, alimentado por um desejo de mudanças.

Ao mesmo tempo, na UNIMEP a Direção Geral do IEP, fechava junto ao Conselho Diretor um acordo com os seus professores e funcionários que consistia na redução de 15% de seus salários para recuperar o equilíbrio orçamentário da instituição.

Este pacto incluía desenvolver tratativas para a adoção de outras medidas, incluindo a busca da garantia do emprego e das condições de trabalho vigentes, sedimentando, assim, um caminho coletivo na busca de soluções visando solucionar a crise, tomando-se por base que, de acordo com Almir, “a Instituição enfrentava um momento sem precedentes e era necessário ir além das negociações salariais e das questões sindicais e buscar um grande acordo” (ELIAS, 2009, p. 216).

O problema se agravou ao longo de 2006, porque o Conselho Diretor determinou a demissão de grande número de professores como única alternativa para a saída da crise financeira, uma vez que não eram encaminhadas outras propostas. Para nós, a solução sempre foi o caminho do entendimento e de um grande acordo com toda a comunidade. “Num certo momento, as posições entre o Conselho Diretor e a Administração se tornaram realmente antagônicas e no limite do confronto”, explica Maia. Ele acrescenta, ainda, que ao longo do processo houve interlocução

¹⁹ Entrevista concedida a Beatriz Elias em setembro de 2007.

importante da bispa assistente do Colégio Episcopal, Marisa Freitas Coutinho. “Ela sempre teve uma postura pastoral, de diálogo e de mediação entre Conselho Diretor, direção geral, reitoria e Pastoral Universitária. Mas, ao final, o Conselho Diretor já havia deliberado sobre os encaminhamentos e decisões independentemente de outras interlocuções, complementa ele (ELIAS, 2009, p. 216).

Com um Conselho Diretor não disposto ao diálogo necessário entre desiguais, coube o que foi registrado por Sguissardi (2010, p. 11-12), acerca do dia 7 de dezembro de 2006:

[...] nem o acordo de redução salarial, nem a ideia do pacto foram suficientes para suspender a mão do interventor, novo Diretor Geral do IEP e novo Reitor da UNIMEP, que, mediante um *Comunicado Importante*, via *Intranet*, à revelia do Regimento Geral e do Estatuto da UNIMEP, e às próprias normas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, demitiu, sem justa causa, 148 docentes, dentre os quais muitos doutores, ex-diretores de Faculdades, coordenadores de cursos de pós e de graduação em exercício, outros recém-eleitos diretores de Faculdades e coordenadores de cursos, e ex-dirigentes da ADUNIMEP (SGUISSARDI, 2010, p. 11-12).

Esta situação resultou numa demanda jurídica que foi corrigida pela Justiça do Trabalho, sendo que, a partir daí, ocorreram outros fatos, como por exemplo, a anulação das portarias de nomeação de coordenadores de curso e diretores de faculdade (determinada pela Secretaria de Educação Superior do MEC por descumprimento das orientações estatutárias e regimentais da Universidade), sem contar a greve dos professores decretada em assembleia da categoria, que durou quase 40 dias (15/3/07 a 20/4/07), e que, após julgada, foi legitimada pelo Tribunal Regional do Trabalho.

O tempo mostrou, de acordo com Elias (2009), que para além do enfrentamento da crise financeira, o que se buscava era uma efetiva mudança da filosofia educacional, com a alteração de maneira definitiva da proposta construída ao longo do tempo e coletivamente pela instituição – o projeto da UNIMEP, que para uma ala da Igreja, se mostrava como um problema.

Dentre os problemas diagnosticados para as IMEs, Barros e Guimarães (2006) à luz desses desafios elencaram sete necessidades baseadas na proposta encaminhada ao XVIII Concílio Geral da Igreja Metodista (2006) pelo COGEIME, sendo elas:

1. Necessidade de capacitação para a gestão: os agentes envolvidos no complexo processo decisório estratégico e operacional das IMEs precisam estar voltados à missão e ao empreendimento educacional.
2. Necessidade de reorganização dos modelos hierárquicos: há um movimento no campo da gestão com vistas a adotar modelos de hierarquia reduzida e descentralização no processo decisório. No caso das IMEs, atualmente ainda há muitas instâncias decisórias, o que dificulta maior agilidade e capacidade de prestação de contas quanto à tomada de decisões.
3. Elevada carga de trabalho sobre conselhos diretores: formados por voluntários indicados pela Igreja Metodista, que se encontram sobrecarregados com questões cada vez mais complexas de gestão educacional, ainda mais com o fator complicador da forma isolada como atuam, por haver um conselho para cada IME.
4. Dilemas quanto à composição, capacitação e função dos conselhos diretores: apesar de recentes iniciativas do COGEIME quanto à capacitação de conselheiros, o esforço tentou suprir lacunas mínimas de formação, contando-se, a partir daí, com a experiência prévia dos indicados. Falta definir com mais clareza o campo de interlocução predominante dos conselhos diretores, se devem se concentrar nas questões da confessionalidade, no projeto pedagógico, nas variáveis econômico-financeiras ou no posicionamento estratégico, por exemplo.
5. Necessidade de compartilhamento de recursos, estratégias e controles: a integração de instituições é o caminho que parece mais adequado para o fortalecimento das IMEs, restando definir o quanto é compatível com as diferentes raízes históricas e respeitando-se as características organizacionais.
6. A maioria dos estudantes matriculados nas IMEs está em cursos superiores: A Igreja Metodista mantém duas universidades e três centros universitários que podem, em breve, evoluir para o *status* de universidade. No contexto da Educação Superior, é necessário considerar os espaços inevitáveis da autonomia universitária e do processo administrativo. Como compatibilizar as exigências da missão, da administração e da autonomia?

7. Natureza jurídica das IMEs: como instituições filantrópicas e de fins não-econômicos a demanda pela ação colegiada é maior, além de que os processos de credenciamento e renovação de certificado de filantropia competem ao Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) e outros órgãos que também atuam na fiscalização. Há claros interesses governamentais de tratar com a maior rigidez possível esse tipo de personalidade jurídica, aparentemente sem diferenciar quem faz um trabalho realmente comprometido e de acordo com as finalidades previstas dos empreendimentos com interesses meramente comerciais. Como instituições que não contam com recursos públicos, as IMEs enfrentam a mesma natureza de problemas das demais instituições educacionais privadas do Brasil. Diante do agravamento da crise política, econômica e financeira do país os cursos superiores se encontram em diferentes estágios, dependendo dos municípios nos quais se localizam e da maturidade institucional. Também sofrem reflexos da enorme concorrência na área. O grande problema reside precisamente no fato de se ter alcançado, com a péssima distribuição de renda nacional, o limite da população em condições de financiar o estudo dos filhos ou de jovens empregados com rendimentos suficientes para arcar com essas despesas. Os programas públicos de financiamento dos alunos são ainda pouco consolidados, muito aquém da demanda e sofrem descontinuidade, o que impede determinar políticas institucionais de longo prazo. (BARROS; GUIMARÃES, 2006, p. 14-16)

A necessidade de rever o sistema de governança e processos de gestão, diante dos desafios da perenidade, eficiência e eficácia que também se faziam presentes nas organizações do Terceiro Setor é o espírito da Reforma do Estado.

Reconstruir uma nova lógica de gestão, que conte com a participação da sociedade e dos atores diretamente envolvidos com a prática universitária, implica rever o modelo adotado pela Rede, cuja estruturação e funcionamento hoje possui características de um modelo centralizador. A autonomia universitária

de acordo com o previsto na Constituição Federal (1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) implementaram um projeto político-pedagógico próprio para as IES, e em especial, para as Universidades. A nova gestão da Rede também, por essa razão, encontra vários limites no paradigma de gestão vigente, destacando, dentre eles: a centralização das decisões; os entraves ao estabelecimento de princípios de organização colegiada da gestão e do trabalho pedagógico e o projeto político-pedagógico restrito ao atendimento das determinações do Conselho Diretor que, agora unificado trouxe, de certa forma para a Rede a possibilidade de gestar as IMEs de forma unificada e compartilhada, no entanto, tal decisão trouxe o seu revés.

Um Conselho Diretor que está impossibilitado, por diversas razões²⁰, a mais evidente, embora haja quem defenda essa ideia, alegando “que quanto é a distância geográfica geograficamente da escola, mais o conselho diretor fica sujeito e vulnerável aos apelos do poder” (OLIVEIRA, 2003, p. 29), a distância geográfica, tendo em vista que os representantes das Regiões eclesiásticas da Igreja Metodista, que compõem o Conselho Diretor são residentes e domiciliados nas diversas regiões do Brasil. Esse distanciamento limita e compromete o “ouvir e ser ouvido” característica fundamental do Conselho, a fim de que seja sensível as “diferentes raízes históricas de cada instituição”, consequência, a avaliação mais segura é aferida pelos números e resultados das IMEs

Construir justificativas baseadas em argumentos suficientemente robustos para serem aceitos como pacíficos, não é tarefa fácil, diante da incumbência de uma Instituição confessional em denunciar uma ordem capitalista anunciando valores por meio da educação.

No próximo capítulo abordaremos a Reforma do Estado e da educação buscando elucidar as transformações que vem sofrendo o modelo de gestão da UNIMEP, dentro de um processo que vem reconfigurando a educação superior brasileira.

²⁰ Esse é um órgão com uma história que se soma algumas boas realizações, junto com desacertos, crises e sofrimentos na vida da Igreja. Paradoxalmente, é um dos órgãos menos analisados, avaliados ou programados para o exercício de suas funções. Desconheço – embora acredite que existam – consultas, seminários, laboratórios ou quaisquer outros projetos que buscassem analisar em profundidade a estrutura, composição, qualificação dos conselheiros, competência, estratégia de ação, atualização dos conselheiros, assessorias do conselho diretor e de seus membros. (...) Outro ponto-chave é a concentração que o conselho diretor recebe e cultiva, levando-o a tomar decisões desastrosas para a vida da escola e da Igreja. (OLIVEIRA, 2003, Revista de Educação do COGEIME, p. 29).

CAPÍTULO II: A REFORMA DO ESTADO E AS IMPLICAÇÕES PARA A GESTÃO INSTITUCIONAL NO ENSINO SUPERIOR

O presente capítulo tem como objetivo analisar a Reforma do Estado ocorrida no Brasil, em meados da década de 1990, apresentando os reflexos da política nacional para o Ensino Superior de forma a resgatar as especificidades históricas e ideológicas na política educacional nacional para esse segmento do ensino e os desdobramentos desse processo no modelo de gestão da Universidade.

O presente capítulo buscará elucidar, por meio do estudo das bases teóricas da Reforma do Estado elaboradas pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) a influência na reforma da educação, em especial, no seu nível superior e, se há aproximações nessas ações agora programadas pela RME para a UNIMEP com características liberais e neoliberais.

Tratamos dos contornos históricos, políticos e econômico-financeiros, tanto na esfera nacional quanto na internacional, que levaram a termo reformas econômicas ocorridas no Brasil e orientadas para o mercado. Tais reformas vieram a se materializar num novo marco regulatório também para a educação. Além disso, buscamos demonstrar nesse capítulo que esse novo contexto colaborou para que o governo brasileiro redefinisse sua política educacional.

Nesse sentido, o trabalho objetiva analisar as mudanças e as reformas educacionais que ocorreram e vem ocorrendo globalmente, movidas em torno de uma orientação política baseada nos grandes princípios do liberalismo econômico.

2.1. Antecedentes históricos da Reforma do Estado no Brasil

O liberalismo vem se estruturando desde o século XVIII, sendo um dos seus defensores o filósofo e economista escocês Adam Smith que, em sua publicação *A riqueza das Nações* (1776), apregoava a necessidade de desregular e privatizar as atividades econômicas. Silva Junior (2007) esclarece:

Adam Smith analisando o capitalismo quase um século mais tarde, mostra em *A riqueza das nações*, que o Estado capitalista, para além de representar o capital mediante uma autonomia política relativa, sempre teve um papel econômico, sem o qual o capital jamais se reproduziria plenamente de forma privada, isto é, pela “mão invisível do mercado”. Smith mostra o papel político, mas também o econômico e o belicoso do Estado moderno, antevendo o século da social-democracia e dos presentes diagnósticos e soluções neoliberais, ao mesmo tempo em que oferece a chave para desvendar o período do liberalismo clássico, isto é, a contradição entre a igualdade, a liberdade e a propriedade privada. Segundo Smith (1993), a primeira das despesas do Estado moderno é com a Defesa, seguida pela Justiça, para a garantia da propriedade privada, o que resulta na desigualdade social entre os homens e no aflorar dessa contradição. Isto é, sua teoria econômica somente se sustenta se existir um Estado com tais funções, fundado em um pacto social, por meio de uma cidadania historicamente determinada. Aqui se põe o embrião da mercantilização da política no capitalismo (SILVA JUNIOR, 2007, p. 34-35).

Essa tese se perpetuou posteriormente, em 1917, quando David Ricardo, generalizando o argumento de Smith, pensou no conjunto da sociedade, em termos internacionais, como uma gênese do liberalismo. De acordo com Moraes (2001), o liberalismo foi pensado como um conjunto de princípios e teorias políticas que apresentava como ideia principal a defesa da liberdade política e econômica, razão pela qual os liberais são contrários ao forte controle do Estado na economia e na vida social, evidenciados pelos seus princípios: de defesa da propriedade privada, de liberdade econômica (livre mercado); da mínima participação do Estado nos assuntos econômicos da nação (Estado mínimo).

A reforma [do Estado] tem um pressuposto ideológico básico: o mercado é portador de racionalidade sociopolítica e agente principal do bem-estar da República. Esse pressuposto leva a colocar direitos sociais (como a saúde, a educação e a cultura) no setor de serviços definidos pelo mercado (CHAUI, 1999, p. 3).

Baseado nesse princípio e, em oposição ao Estado de Bem-Estar Social, o poder público deve se voltar para um conjunto limitado de tarefas, sendo a principal preservar a igualdade dos cidadãos perante a lei (Estado de direito).

Mudanças que vem sendo implementadas no Brasil e na educação sob a forma de políticas governamentais e de Estado, como sendo, em tese, consequência das transformações que vêm ocorrendo no mundo da produção operacionalizada pela lógica do capitalismo global que repousa na acumulação do

capital. Segundo Sguissardi e Silva Júnior (2010), essas políticas vêm atreladas às mudanças no mundo produtivo, no contexto atual de mundialização e financeirização do capital, vindo a produzir reformas nas instituições republicanas.

Quanto a esta ordem capitalista Boltanski e Chiapello (2009) esclarecem:

O espírito do capitalismo é justamente o conjunto de crenças associadas a ordem capitalista que contribuem para justificar e sustentar essa ordem, legitimando os modos de ação e as disposições coerentes com elas. Essas justificações, sejam elas gerais ou práticas, locais ou globais, expressas em termo de virtude ou em termos de justiça, dão respaldo ao cumprimento de tarefas mais ou menos penosas e, de modo mais geral, a adesão a um estilo de vida, em sentido favorável a ordem capitalista” (BOLTANSKI e CHIAPELLO, 2009, p. 42).

O neoliberalismo, por sua vez, surgiu no século XX, tendo como pensadores exponenciais Friedrich Von Hayek que propagou suas ideias no livro *O caminho da servidão*, publicado em 1944, e Milton Friedman economista da Universidade de Chicago (Prêmio Nobel em 1976 por seus estudos em economia escolar) e que “ganhou renome como um libertário que se opunha às regulações do governo e defendia o livre-mercado privado” (RAVITCH, 2011, p. 135). Em sua obra clássica, *The Role of Government in Education* (1955) sustentou a política monetarista da maximização da liberdade do indivíduo ou da família.

Ainda de acordo com Moraes, o neoliberalismo “constitui-se inicialmente de uma ideologia, uma forma de ver o mundo social, uma corrente de pensamento” (2001, p. 27), cujos princípios são: a mínima participação do Estado nos rumos da economia nacional; ínfima intervenção do Estado no mercado de trabalho; política de privatização de empresas estatais; livre circulação de capitais internacionais com ênfase na globalização e na abertura da economia nacional para a entrada de empresas multinacionais através da adoção de medidas contra o protecionismo econômico e a desburocratização do Estado contando ainda com políticas de controle inflacionário e do *déficit* público.

Tanto o liberalismo quanto o neoliberalismo ganharam força diante daquilo que Chesnais (1997) entende como sendo um “novo regime de acumulação que emergiu a partir dos anos 80 sobre a base de políticas de liberalização e de desregulamentação procedentes da ‘revolução conservadora’ nos Estados Unidos e no Reino Unido” (CHESNAIS, 1988, p. 8), e veio a

acentuar, no mundo e nos países da América Latina,²¹ a abertura do caminho para a mundialização financeira:

[...] o resultado de dois movimentos conjuntos, estritamente interligados, mas distintos. O primeiro pode ser caracterizado como a mais longa fase de acumulação ininterrupta do capital que o capitalismo conheceu desde 1914. O segundo diz respeito às políticas de liberalização, de privatização, de desregulamentação e de desmantelamento de conquistas sociais e democráticas, que foram aplicadas desde o início da década de 1980, sob o impulso dos governos Thatcher e Reagan (CHESNAIS, 1997, p. 46).

Diante desse quadro, a mundialização financeira do final da década de 1970 revigorou o poder de pressão dos financistas sobre as políticas econômicas nacionais, sendo que a liberalização da economia mundial e a internacionalização das atividades econômicas foram as ações mais importantes para a limitação da ação do Estado e a ingerência cada vez mais acentuada do capital econômico nas políticas nacionais do Estado (MORAES, 2001).

A mudança da opção política do Estado, que passa de uma atuação baseada na forte intervenção para a de inspiração neoliberal, deu-se neste contexto que, de acordo com os autores consultados (SILVA JUNIOR, 2002; LAVAL, 2004; MÉSZÁROS, 2012) estão fundamentadas na sujeição mais direta das instituições educacionais à razão econômica.

De acordo com os idealizadores do processo de Reforma do Estado, o Sistema Federal do Ensino Superior estaria em crise em decorrência da sua incapacidade: primeiro, em dar atendimento à crescente demanda e, segundo, de preparar de forma adequada os alunos para o mercado – razão da crítica ao princípio da associação ensino, pesquisa e extensão (modelo humboldtiano), papel das Universidades que está ultrapassado.²²

²¹ Segundo Moraes, “as primeiras experiências de ajuste neoliberal foram ensaiadas na América Latina: em 1973, no Chile, com Pinochet; e, em 1976, na Argentina, com o General Videla e o ministério de Martinez de Hoz” (2001, p. 33).

²² Segundo a LDB, em seu artigo 52: as universidades são instituições pluridisciplinares de formação de quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: I – produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quando regional e nacional; II – um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III – um terço do corpo docente em regime de tempo integral. Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber.

Esse ideário dá origem, segundo Laval (2004, p. 21), a “uma cultura subordinada a três fins específicos: o fim econômico, o fim político e o fim científico”, razão pela qual optam pelo viés privatista desse nível de ensino que tenderia a responder prioritariamente às demandas do mercado, sendo que a profissionalização²³ é um dos embasamentos da nova ordem escolar, assemelhando-se, assim, a qualquer empresa capitalista, “numa acentuação da dimensão estatal/mercantil (e privado/mercantil) com sua racionalidade organizativa” (SILVA JUNIOR, 2007, p. 45) o que, conseqüentemente, trouxe prejuízos para as atividades específicas de uma IES.

A compreensão da Reforma do Estado²⁴ demandou uma análise dos contornos políticos e econômicos aqui delimitados pelo período compreendido entre o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), 1º mandato (1994-1997) e 2º mandato (1998-2002), por meio do chamado Plano Diretor para a Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), criado pelo então ministro da Administração e da Reforma do Estado Luiz Carlos Bresser Pereira em 1995. Segundo Bresser Pereira, “nos anos 90, embora o ajuste estrutural permaneça entre os principais objetivos, a ênfase deslocou-se para a reforma do Estado, particularmente para a reforma administrativa”. Assim, a questão central que se coloca é “como reconstruir o Estado – como redefinir o novo Estado que está surgindo em um mundo globalizado” (BRESSER PEREIRA, 1997, p. 27).

A primeira grande meta da reforma do aparelho do Estado no âmbito administrativo é a flexibilização e, em segundo lugar, no plano social é sua radical descentralização (BRESSER PEREIRA, 1995) estabelecendo diretrizes para a reforma da administração pública brasileira que, de acordo com Silva Junior,

foram orientadas pelas agências multilaterais, no contexto da universalização do capitalismo, direcionadas por uma razão instrumental, que se constitui no epicentro de um processo de mercantilização do trabalho imaterial, em geral e em particular, da

²³Laval esclarece que: “A palavra “profissionalização” mudou de sentido, não mais remetendo a uma especialização articulada a um posto, mas a “atitudes” e a “socialização” na empresa. Para alguns, a hora seria a de um profissionalismo de operadores que só poderia ser adquirido “dentro” da empresa (...). Daí o sentido da formação não só em empresa, mas para a empresa. (2004, pp. 79-80)

²⁴ Esses são os traços que se encontram nas instituições da República que se reformaram, especialmente depois da segunda metade da década de 1990, durante os oito anos em que esteve no poder o presidente FHC, no primeiro e no segundo mandatos de Lula. Foram e continuam sendo reformas que se ancoraram no neopragmatismo. Mas isso somente é devidamente compreendido se partirmos da compreensão da linha de movimento da mundialização do capitalismo (SILVA JUNIOR, 2007).

esfera educacional em seu nível superior (SILVA JUNIOR, 2002, p. 50).

Tal afirmativa é confirmada pelo principal objetivo anunciado pelo governo federal brasileiro para a reforma da administração pública nacional:

[...] implementar reformas econômicas orientadas para o mercado que, acompanhadas de uma política industrial e tecnológica, garantiriam a concorrência interna e criassem as condições para o enfrentamento da competição internacional (BRASIL, PDRE, 1995, p. 11).

De modo geral, para a política nacional, reformar o Estado na perspectiva do Governo Federal significou à época, a necessidade da transferência para o mercado da maior parte de serviços do Estado. À educação caberia o que foi conceituado pelo então ministro como “publicização”, ou a “descentralização para o setor público não estatal da execução de serviços que envolvam o exercício do poder do Estado, mas que devem ser subsidiados pelo Estado” (BRASIL, PDRE, 1995, p. 12-13).

Em outra oportunidade, Bresser Pereira (1995) considerou como parte dos processos básicos da Reforma do Estado quatro componentes fundantes: 1) a definição de uma nova forma de propriedade; 2) redução da interferência do Estado na política econômica; 3) aumento da capacidade do Estado na tomada de decisões de governo, a chamada “governança”; 4) o Estado tem seu poder de governo ampliado caracterizado como “Instituições”.

Especificamente, quanto à definição de uma nova forma de propriedade, ao lado das tradicionais - estatal e privada – estaria a propriedade pública não-estatal constituída pelas organizações sem fins lucrativos, que não seriam propriedade de nenhum indivíduo ou grupo e estariam orientadas diretamente para o atendimento do interesse público.

Esse tipo de propriedade, pública não-estatal

[...] tornaria mais fácil e direto o controle social pela participação nos conselhos de administração dos diversos segmentos envolvidos, ao mesmo tempo que favorece a parceria entre sociedade e Estado. As organizações nesse setor gozam de uma autonomia administrativa muito maior do que aquela possível dentro do aparelho do Estado. Em compensação seus dirigentes são chamados a assumir uma responsabilidade maior, em conjunto com a sociedade, na gestão da instituição (BRASIL, MARE, 1995, Cap. 5, 5.3).

Um conceito importante para a Reforma do Estado é o da publicização,

Transferir para o setor público não estatal estes serviços, através de um programa de “publicização”, transformando as atuais fundações públicas em organizações sociais, ou seja, em entidades de direito privado, sem fins lucrativos, que tenham autorização específica do poder legislativo para celebrar contrato de gestão com o poder executivo e assim ter direito a dotação orçamentária. Lograr, assim, uma maior autonomia e uma conseqüente maior responsabilidade para os dirigentes desses serviços. Lograr adicionalmente um controle social direto desses serviços por parte da sociedade através dos seus conselhos de administração. Mais amplamente, fortalecer práticas de adoção de mecanismos que privilegiem a participação da sociedade tanto na formulação quanto na avaliação do desempenho da organização social, viabilizando o controle social. Lograr, finalmente, uma maior parceria entre o Estado, que continuará a financiar a instituição, a própria organização social, e a sociedade a que serve e que deverá também participar minoritariamente de seu financiamento via compra de serviços e doações. Aumentar, assim, a eficiência e a qualidade dos serviços, atendendo melhor o cidadão-cliente a um custo menor (BRASIL, PDRE, 1995, Cap. 6, item 6.4).

Com a capacidade do Estado de tomar decisões aumentadas – a chamada “governança” – foi promovido pelo governo o chamado, ajuste fiscal (1995), que tinha como finalidade buscar devolver autonomia financeira ao Estado, que viabilizou essa estratégia via reforma administrativa, “e a separação, dentro do Estado, ao nível das atividades exclusivas de Estado, entre a formulação de políticas públicas e sua execução” (PDRE, 1995, p. 19).

Era agora uma administração pública gerencial, o que, segundo esta concepção da Reforma, daria ao Estado os meios financeiro e administrativo, para uma intervenção frente à impossibilidade do mercado agir como regente da economia.

De acordo com Diniz (1995, p. 400):

A expressão “governance” surge a partir de reflexões conduzidas principalmente pelo Banco Mundial, tendo em vista aprofundar o conhecimento das condições que garantem um Estado eficiente. Tal preocupação deslocou o foco da atenção das implicações estritamente econômicas da ação estatal para uma visão mais abrangente, envolvendo as dimensões sociais e políticas da gestão pública.

No quadro que segue apresentamos os conceitos de governança na literatura de Administração Pública e Políticas Públicas, de acordo com levantamento bibliográfico de Frederickson (2007):

<p>Governança é a mudança do Estado burocrático para um Estado mais restrito em suas funções (<i>hollow state</i>), ou para o terceiro setor.</p>	<p>Milward, H.B. e Provan, K. (2000). "Governing the Hollow State". <i>Journal of Public Administrations Research and Theory</i> (10) (359-379).</p>
<p>Governança é a aplicação de mecanismos de mercado pelo Estado.</p>	<p>Salamon, L.M. (org.) (2002). <i>The Tools of Government: A guide for the new governance</i>. Oxford, Oxford University Press.</p>
<p>Governança é o desenvolvimento de capital social, fortalecimento da sociedade civil, e aumento de participação cidadã.</p>	<p>Kettl, D. (1993). <i>Sharing Power: public governance and private markets</i>. Washington, Brookings Institution.</p>
<p>Governança é o resultado da ação de empreendedores públicos dotados de poder de decisão.</p>	<p>Nye, J.S. e Donahue, J.D. (2000). <i>Governance in a globalizing world</i>. Washington, Brookings Institution.</p>
<p>Governança é a nova administração pública ou gerencialismo.</p>	<p>Hirst, P. (2000). "Democracy and Governance". In Pierre, J. (org.) <i>Debating Governance: Authority, Steering and Democracy</i>. Oxford: Oxford University Press.</p>
<p>Governança representa uma nova geração de reformas administrativas e de Estado.</p>	<p>Kooiman, J. (org.) (2001). <i>Modern Governance</i>. London, Sage.</p>
<p>Governança é o desempenho do setor público.</p>	<p>Sorensen, G. (2004). <i>The Transformation of the State: Beyond the Myth of Retreat</i>. London, Palgrave Macmillan.</p>
<p>Governança é a cooperação interjurisdicional e gestão de redes.</p>	<p>Osborn, D. e Gaebler, T. (1992). <i>Reinventing Government</i>. Reading, Addison-Wesley.</p>
<p>Governança é globalização e racionalização.</p>	<p>Kernaghan, K.; Marson, B. e Borins, S. (2000). <i>The New Public Organization</i>. Toronto, Institute of Public Administration of Canada.</p>
<p>Governança é transparência na gestão e o estabelecimento de padrões de controle.</p>	<p>Bovaird, T. e Loeffler, E. (2003). <i>Public Management and Governance</i>. New York, Routledge, 2003.</p>
	<p>Heinrich, C.J. e Lynn, L.E. (2000). <i>Governance and Performance: New Perspectives</i>. Washington, Georgetown University Press.</p>
	<p>Peters, G. E Pierre, J. (1998). "Rethinking Public Administration" In <i>Journal of Public Administration Research and Theory</i> (8) 223-243.</p>
	<p>Pierre, J. (org.) (2000). <i>Debating Governance: Authority, Steering and Democracy</i>. Oxford: Oxford University Press.</p>
	<p>Monks, R.A. e Minow, N. (2004). <i>Corporate Governance</i>. New York, Blackwell. Jensen, M. (2000). <i>A Theory of the Firm: governance, residual claims and organizational forms</i>. Cambridge, Harvard University Press.</p>
	<p>Blair, M.M. e MacLaury, B.L. (1995). <i>Ownership and Control: rethinking corporate governance for the 21st century</i>. Washington, Brookings Institution.</p>

O conceito de governança não é único, sendo que a distinção estabelecida por Bresser-Pereira vinculada ao contexto da Reforma Gerencial de 1995, implantada pelo então Ministério da Administração Federal e Reforma do

Estado (MARE), é próxima de conceitos e princípios da Governança Corporativa tal como atualmente se apresenta nos Códigos de referência, na medida em que distingue claramente o objeto da governança no âmbito do setor público: a eficiência de meios para a implementação de políticas e, por decorrência, de métricas de desempenho e de incentivo a resultados tangíveis, no caso, serviços públicos adequados, eficientes, seguros e contínuos.

O que podemos afirmar é que esse conceito faz parte do chamado modelo gerencial, e que de acordo com Ball (2013, p. 200), possui como principais características: sistema de valores orientado para o cliente; decisões instrumentalistas guiadas pela eficiência, custo eficácia, busca por competitividade; ênfase nas relações individuais mediante a marginalização dos sindicatos e de novas técnicas gerenciais, tais como a gerência da qualidade total (GQT) e gerência de recursos humanos (GRH); racionalidade técnica; competição, entre outros. Há um sentido que deve ser destacado quanto à racionalidade das políticas públicas elaboradas pelo governo de FHC, que foi o de instrumentalizar a política econômica.

Seu principal objetivo é a reestruturação do governo, descentralizando-o ao mesmo tempo em que o reduz, deixando nas mãos da sociedade civil competitiva a alocação de recursos, sem mediação estatal. Outro efeito importante é introjetar nas funções públicas os valores e critérios do mercado (a eficiência como critério básico, todos devem pagar pelo que recebem, os órgãos descentralizados devem concorrer pelos recursos públicos com base na eficiência da prestação de serviços segundo indicadores uniformes etc.), deixando como único resíduo da solidariedade à beneficência pública e, preferencialmente privada, para os miseráveis (CORAGGIO, 1996, p. 78).

Apreende-se, portanto, a partir das análises das políticas adotadas pelo MARE e por seus idealizadores, que a administração pública gerencial foi adotada para substituir a administração pública burocrática, uma vez que esta distingue claramente o público e o privado, no entanto, de acordo com Bresser Pereira (1996) revelou-se incompatível com o capitalismo e as democracias parlamentares, que surgem no século XIX.

Especificamente para a educação e dentro dessa lógica, Laval (2004) esclarece:

Se a escola é vista como uma empresa agindo sobre um mercado, uma recomposição simbólica se impõe além dos círculos dos ideólogos liberais: tudo o que é da escola deve poder ser parafraseado em linguagem comercial. A escola deve ter uma lógica mercadológica, ela é convidada a empregar técnicas mercantis para atrair o cliente, deve desenvolver inovação e esperar um “retorno de imagem” ou financeiro, deve se vender e se posicionar no mercado, etc. (LAVAL, 2004, p. 107)

A Reforma foi executada em três dimensões. A primeira a dimensão institucional-legal com a mudança de leis e modificando-se igualmente instituições (reforma do sistema jurídico e das relações de propriedade); a segunda a dimensão cultural (mudança dos valores burocráticos para os gerenciais) e, por fim, uma terceira, a dimensão gestão (ou a forma de operacionalizar a política econômica) (BRESSER PEREIRA, 1996).

Na Reforma o Estado foi transformado em um agente promotor da capacidade competitiva do país tendo seu grau de interferência reduzido ao minimamente necessário por meio dos programas de desregulamentação que aumentaram a dependência aos mecanismos de controle via mercado – dessa iniciativa foram criadas, como órgãos independentes não subordinados à administração direta, as primeiras agências reguladoras no Brasil.

São exemplos dessa medida as agências voltadas a três setores primordiais da economia, objeto de privatização e/ou quebra de monopólios estatais: a Agência Nacional de Energia Elétrica (ANEEL), a Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL) e a Agência Nacional do Petróleo (ANP), setores fundamentais para a segurança nacional que passaram, em parte, ao controle do setor privado.

Foi adotada uma orientação político-econômica liberal em nível federal no período do primeiro mandato do governo FHC, cujos princípios básicos, conforme já dito, são: a liberdade econômica (livre mercado) e o Estado mínimo (a mínima participação do Estado nos assuntos econômicos da Nação) (MORAES, 2001; CORAGGIO, 1996 e CHESNAIS, 1996).

Suas especificidades históricas estão presentes na política econômica mundial, especificamente nas recomendações dos organismos multilaterais, especialmente o Banco Mundial, que passamos a analisar.

David Harvey (2005) entende que o neoliberalismo – mais do que um modelo econômico que buscou remodelar o papel do Estado que deixou de intervir mais diretamente na economia, ao repassar esse papel ao mercado – criou uma nova concepção da natureza humana e das relações sociais, agora mais diretamente ligadas ao individualismo e à propriedade.

Os ideários, tanto liberal quanto neoliberal, ganharam força no Brasil diante da crise do Estado que, de acordo com Bresser Pereira (1996) foi uma causa fundamental da crise econômica (considerada como crise fiscal, crise do modo de intervenção da economia e do social e crise do aparelho do Estado) pela qual o país vinha passando nos 15 anos anteriores, caracterizado por uma perda do Estado ser capaz de coordenar o sistema econômico em complemento ao mercado, em decorrência do clientelismo, da profissionalização ineficaz e do extremo enrijecimento burocrático.

A crise que se definiu como uma crise fiscal teve como características principais as elevações do índice de inflação, das taxas de desemprego e o consequente endividamento público gerado pela forte alta dos preços desse fator de produção, que atingiu de forma sensível, particularmente, o Brasil, e os países da América Latina.²⁵

A crise, que se definiu como uma crise do modo de intervenção da economia e do social foi o “esgotamento do modelo protecionista de substituição de importações, que foi bem sucedido nos anos 1930, 1940, 1950, mas que deixou de sê-lo há muito tempo” (BRESSER PEREIRA, 1991, p. 1).

Diante desse cenário e mediante a forte influência exercida em grande parte nos países da América Latina, resultante da dependência econômica, política e financeira, sob o comando, e, em consonância com as metas estabelecidas por organizações multilaterais²⁶ e, ainda, sob a orientação e na

²⁵ Sobre isso ver Moraes que compreendeu que – “as primeiras experiências de ajuste neoliberal foram ensaiadas na América Latina: em 1973, no Chile, com Pinochet; e, em 1976, na Argentina, com o General Videla e o ministério de Martinez de Hoz”. (2001, p. 33).

²⁶ Tais como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), criado em 1954; o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), criado em 1944; a Organização Internacional do Trabalho (OIT), criada em 1919; a Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO), criada em 1945; o Fundo Monetário Internacional (FMI), criado em 1945; a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (Usaid) criada em 1961; o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), criado em 1946; a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), criada em

dependência das injunções financeiras do FMI e do Banco Mundial, o país adotou medidas políticas e econômicas preconizadas por meio da Reforma e estabelecidas pelas Doze Metas do Governo. Dentre estas, destacamos as implicadas diretamente na presente pesquisa que se referem à melhoria da gestão e prestação de serviços públicos na área social e o fortalecimento da capacidade regulatória do Estado:

1) Estímulo ao planejamento estratégico em todos os órgãos e entidades, compreendendo a definição de missão, objetivos e metas, conjugada à implantação de indicadores de desempenho e de processos contínuos de melhoria de gestão; 2) Descentralização e melhoria no desempenho gerencial na prestação de serviços públicos na área social, mediante implantação de Organizações Sociais, sem vinculação administrativa com o Estado, mas fomentadas com recursos públicos e controlados por contratos de gestão; 3) O fortalecimento da capacidade regulatória do Estado particularmente sobre os setores produtivos objeto de privatização de empresas estatais, mediante a criação de Agências Regulatórias, especialmente nas atividades exploradas por concessão estatal (MARE, Caderno 6, 1997, p. 8-9).

É possível, então verificar que, em particular, as metas aqui destacadas explicitaram gradativamente um modelo de política governamental em função dos ajustes econômicos dos organismos multilaterais, evidenciando-se uma forte tendência do Estado brasileiro de fortalecer uma orientação político-econômica neoliberal com a adoção da administração pública gerencial em substituição à administração pública burocrática em razão desse tipo de administração

[...] revelar-se incompatível com o capitalismo industrial e as democracias parlamentares, que surgem no século XIX; sendo ainda essencial para o capitalismo a clara separação entre Estado e mercado bem como a separação entre o político e o administrador público (BRESSER PEREIRA, 1996).

Desse modo, a estratégia básica no poder da competição, ou livre mercado, e no valor da desregulamentação ou Estado mínimo, levaria ao modelo de mercado em que a competição resultaria na melhoria dos produtos e serviços a preços mais baixos e a uma burocracia mais flexível, o que não isentou,

inclusive, a escola. No que diz respeito à educação é plausível defender a tese de que o Banco Mundial vinha impondo políticas homogêneas para a educação em todo o mundo, de acordo com afirmativa de Coraggio (1996, p. 76), que aponta para um movimento de “homogeneidade discursiva”, voltada para as transformações na educação, prevalecendo uma lógica de resultados. Ainda, de acordo com esse mesmo autor, há três possíveis sentidos da política social propalada pelo Banco Mundial:

1. Dar continuidade ao processo de desenvolvimento humano investindo os recursos públicos “nas pessoas”; o que pode também ser entendido como, no capital humano, buscando garantir o acesso a todos a um mínimo de educação, saúde e alimentação, saneamento e habitação objetivando o aumento da expectativa de vida e o alcance a uma distribuição equitativa de oportunidades;
2. Compensar, conjuntamente, duas características da globalização: os efeitos da revolução tecnológica e econômica como complemento necessário para garantir a continuidade política de ajuste estrutural do Estado, agora aberto às forças do mercado, extinguindo-se a política do Bem Estar Social; e,
3. Instrumentalizar, antes de dar continuidade ou compensar, reestruturando o governo por meio da descentralização e redução entregando-o para a sociedade civil competitiva a destinação de recursos, sem a interferência do Estado, e, igualmente, incorporando nas funções públicas os valores e critérios do mercado (CORAGGIO, 1996, p. 76).

Essa matriz teórica, política e ideológica estruturou-se no processo de reforma do aparelho do Estado e diante dessa nova configuração econômica – impulsionada pelos organismos multilaterais – orientados pelas diretrizes do Consenso de Washington que, de acordo com Sguissardi e Silva Junior (2013)

é a denominação do encontro realizado em 1989 em Washington por representantes do governo norte-americano, FMI, BM, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e representantes de vários países, com o objetivo de sistematizar (e buscar acordo sobre) as principais diretrizes de política econômica com base no ideário neoliberal e que deveriam ser implementadas pelos países participantes do encontro. Essas diretrizes abrangiam as seguintes áreas: a) disciplina fiscal; b) priorização dos gastos públicos; c) reforma tributária; d) liberalização financeira; e) regime cambial; f) liberalização comercial; g) investimento direto; h) privatização; i) desregulação; j) propriedade intelectual. (SGUISSARDI; SILVA JUNIOR, 2013, p. 153)

A década de 1990 foi, no Brasil, o período no qual foram realizadas as reformas necessárias para responder às expectativas do contexto econômico

internacional, tendo como agente catalisador as diretrizes econômicas, que já se delineavam pontualmente, as quais foram devidamente formalizadas pelo FMI e devidamente ratificadas pelo Banco Mundial e pelo Departamento do Tesouro Americano. Essas reformas foram apresentadas sob a forma de um conjunto de medidas de política governamental voltadas a ajustar a economia de países da América Latina que vinham sendo deficitárias desde a década de 1960, de acordo com o entendimento desses organismos multilaterais.

O primeiro resultado dessas reformas foi a abertura dos mercados, recomendada pelos organismos multilaterais, que permitiu a movimentação de capital dos países mais ricos para os mais pobres, com o conseqüente aumento no trânsito do capital especulativo nesses últimos. Por fim, outra importante conseqüência originada pela adoção dessas medidas pelos governos nacionais, de acordo com Motta (2001), foi que a base da economia passou a ser formada por empresas privadas de capital internacional adeptas dos princípios econômicos ditados pelo capitalismo.

Segundo Laval (2003):

A concepção da educação como investimento produtivo em vista de um rendimento individual, alcança um imenso sucesso e uma ampla difusão. Por via das organizações econômicas e financeiras internacionais, essa concepção constitui hoje, o fundamento ideológico da nova ordem educativa mundial (LAVAL, 2003, p. 29).

A relação do setor privado do ensino superior com a demanda de mercado parece estar em consonância com a produção *just in time* do capitalismo contemporâneo (Harvey, 1989) e do deslocamento da esfera da produção para a de consumo.

Tomando por base a compreensão destes autores e levando em consideração o contexto em que o governo brasileiro redefiniu sua política educacional, à luz da Reforma do Estado e em meio a uma articulação complexa que houve entre a financeirização da economia, as ideias do neoliberalismo e a reestruturação produtiva do capital, são conseqüentes as mudanças que vieram a afetar a gestão da universidade.

Observa-se, portanto, conforme já afirmado, uma tendência em adotar uma orientação político-econômica liberal pautada pelas recomendações dos organismos multilaterais, dentre eles, o Banco Mundial.

A própria autonomia universitária e o movimento docente, de acordo com Silva Junior (2002), estariam

[...] ainda que de forma eventualmente parcial, subordinada ao setor produtivo, em face dos recursos daí advindos a partir da prestação de serviços e assessorias; ao Estado, ante os contratos de gestão e à avaliação, no caso das instituições federais de ensino superior (Ifes), e à legislação, no caso de outros tipos de instituições. (...) Por outro lado, o movimento docente – no qual destaca-se a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior-Sindicato Nacional (Andes-SN) –, com importantes críticas às políticas oficiais e responsável, entre outros atores, pelo esforço de democratização da educação superior, assim como pela busca da excelência da produção da educação superior brasileira, tenderá a ser substantivamente enfraquecido em decorrência da diferenciação institucional propiciada por diferentes estruturas, formas de organização e gestão das instituições, carreiras acadêmicas e níveis salariais, que marcariam o conjunto das IES brasileiras, bem como pela nova qualidade de categoria profissionalização: a epistemológica, conferida pela ciência que se tornou mercadoria (SILVA JUNIOR, 2002, p. 67)

Tais afirmativas se comprovam especificamente a partir das análises das políticas adotadas pelo MARE, e por seus idealizadores, de que a administração pública gerencial foi adotada para substituir a administração pública burocrática, tendo em vista que, de acordo com Bresser Pereira

esse tipo de administração “revelar-se incompatível com o capitalismo industrial e as democracias parlamentares, que surgem no século XIX, sendo ainda, essencial para o capitalismo a clara separação entre Estado e mercado bem como a separação entre o político e o administrador público” (BRESSER PEREIRA, 1996).

Com o modelo de administração gerencialista o Estado, nessa perspectiva, buscou uma nova intermediação de interesses (do Estado e do cidadão) que, apoiada pela sociedade civil, produziu uma “transferência de responsabilidade de sua alçada (Estado) para a sociedade civil” (SILVA JÚNIOR, 2009, p. 32). A forma usada para esse binômio lograr êxito foi a liberal, com base na chamada “publicização” que se distingue da privatização pela conservação do seu caráter público e pelo financiamento do Estado. A partir desse ideário o Estado, em parceria com a sociedade civil e o mercado, passou a prestar serviços nos vários setores como saúde, segurança e educação a partir da lógica própria do mercado.

2.2. A Reforma do Estado e a reforma da educação no ensino superior

A Reforma foi ampla tendo sido executada em várias dimensões que se estendem desde a constituição do arcabouço legal passando por mudanças nos valores burocráticos e na gestão da política econômica. Nesse cenário, a Reforma resultou em mudanças significativas nas instituições, na sua cultura e na forma de operacionalizar a política econômica (BRESSER PEREIRA, 1996). Na análise de Silva Junior (2007), “trata-se de introduzir, na esfera social, mediante a construção de um pacto social pragmático, a racionalidade gerencial capitalista e privada, que se traduz na redução da esfera pública ou na expansão da privada” (p. 39).

A reconfiguração da educação superior brasileira, conforme aponta Silva Junior (2002, p. 69) “é parte de intenso processo mundial de reformas, no interior de um radical movimento de transformação político-econômicas com profundas repercussões no Brasil”. Essas reformas visavam colocar a educação a serviço da economia, influenciando a evolução da sua estrutura e, sobretudo, dando início aquilo que Laval (2004, p. 65-66) chamou de transformação da representação da função da escola.

Especificamente, com relação à educação superior no Brasil, a tradução desse processo de transformação das funções da educação superior ou de sua cultura institucional resultante das opções político-econômicas dos últimos vinte anos, pelos governos de FHC (1995-2002). Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016), autores como Sguissardi e Silva Junior (2013, p. 137-138) propõem algumas hipóteses quanto às raízes e origens desse processo, e para tal demarcam com nitidez, alguns períodos ao longo desse tempo, subdividindo-o em três fases: a primeira fase teria se constituído de uma série de reformas institucionais, com início e expressão máxima na Reforma do Estado de 1995 (BRESSER-PEREIRA; SPINK, 2006) levada a termo no governo de FHC a decisão foi pelo alinhamento do país ao regime de acumulação de predominância financeira; A segunda fase que atingiu diretamente o ensino superior universitário consistiu no aprofundamento dos traços inaugurados pela Reforma do Estado, ao se configurar numa cultura marcada pela pesquisa aplicada, por cursos aligeirados e modalidades de ensino apoiadas em novas tecnologias de

informação e comunicação, por processos de regulação e controle externos e pela gradativa perda da autonomia universitária, associada pela heteronomia de gestão e nova relação entre educação superior e o setor empresarial. Essa fase, segundo os autores relaciona-se estritamente ao governo Lula que deu pleno seguimento às reformas implantadas no governo anterior. No governo Lula, entretanto, surge um terceiro momento desse processo de mudanças com a aceleração de programas com forte potencial de mudança institucional e de expansionismo na área da educação superior, como o REUNI (BRASIL, 2007), o uso ampliado da EaD (Educação à Distância), em especial com o programa UAB (BRASIL, 2006) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI, 2005) que veio a viabilizar o crescimento do setor privado.

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394 aprovada em 20 de dezembro de 1996,²⁷ considerada o marco legal da reforma da educação implantada no país, o Estado deixa de intervir nas políticas sociais e assume o papel de controlador das políticas, no caso, educacionais. Ao mesmo tempo, flexibiliza a oferta da educação superior para a iniciativa privada, o que pode ser observado no dispositivo legal transcrito a seguir:

Art. 7º O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I – cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino; II – autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público; III – capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal (BRASIL, 1996).

Todavia, cabe observar a iniciativa governamental em termos de mudança na sua legislação educacional de maior impacto para os rumos do ensino superior privado no país, de acordo com o Decreto Lei nº 2.306 de 19 de agosto de 1997:

Art. 1º As pessoas jurídicas de direito privado, mantenedoras de instituições de ensino superior, previstas no inciso II do art. 19 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, poderão assumir qualquer das formas admitidas em direito, de natureza civil ou comercial e,

²⁷ A LDB conforme Sguissardi: é uma espécie de plataforma legal, a dar guarida presente e futura à série de ações de reforma que se fundamenta em princípios defendidos tanto por organismos econômicos supranacionais, como o Banco Mundial, quanto por analistas e mentores nacionais da *modernização* do sistema de educação superior do país. (SGUISSARD, 2001, p. 47)

quando constituídas como fundações, serão regidas pelo disposto no art. 24 do Código Civil Brasileiro (BRASIL, 1997).

Ao ser dada a permissão às entidades mantenedoras das Instituições de Ensino Superior (IES) para alteração de seus estatutos, muitas escolheram assumir natureza civil ou comercial. Com base nesse dispositivo, passaram a ser classificadas como “entidade mantenedora de instituição sem finalidade lucrativa” ou “entidade mantenedora de instituição particular”, em sentido estrito, com finalidade lucrativa. Essas, ainda que de natureza civil, quando mantidas e administradas por pessoa física, ficavam submetidas ao regime da legislação mercantil no que diz respeito aos encargos fiscais, parafiscais e trabalhistas, em outras palavras, passam a responder como entidades comerciais.

Nesse contexto, Sguissardi (2012) em seu *“Estudo diagnóstico da política de expansão da (e acesso à) Educação Superior no Brasil 2002-2012”*, mostra as mudanças que as IES confessionais no país estão passando, em parte, em razão do crescimento das que optaram por serem sociedades mercantis. Apenas dois anos depois da edição do Decreto n. 2.207/97, em 1999, segundo o Censo da Educação Superior do Inep, 48% do total das 1.097 IES do país ou 58% do total de 905 IES privadas já haviam modificado seus estatutos e se tornado instituições privadas particulares, com finalidade lucrativa ou sociedades mercantis. Em 2010 já eram 77,8% do total das IES do país e, em 2012, é provável que seu percentual tenha ultrapassado os 80%.

Quanto as Instituições de Ensino Privadas com finalidade lucrativa a essas, de acordo com Sguissardi (2012) caberá, de modo mais preciso, o Decreto 2.306, de 17 de agosto de 1997, em seu artigo 7º (sendo presidente da República o Prof. Fernando Henrique Cardoso e Ministro da Educação o Prof. Paulo Renato de Souza), que as define como “negócio” da educação superior, ao decretar:

As instituições privadas de ensino, classificadas como particulares em sentido estrito, com finalidade lucrativa, ainda que de natureza civil, quando mantidas e administradas por pessoa física, ficam submetidas ao regime de legislação mercantil, quanto aos encargos fiscais, parafiscais e trabalhistas, como se comerciais

fossem, equiparados seus mantenedores e administradores ao comerciante em nome individual.²⁸ (SGUISSARDI, 2014, p. 38)

Outra mudança significativa relacionada a essa reforma da legislação adotada no país em relação à educação é a de que cabe a sociedade arcar com os custos numa educação privada que deve ser autofinanciada, cabendo ao Estado o papel de regulador e controlador desse serviço, por meio da criação de mecanismos de credenciamento e avaliação.

A representação da educação trazida pelo neoliberalismo, de acordo com Laval (2004), deve ser entendida como:

toda atividade assimilável a um mercado competitivo no qual as empresas, ou quase-empresas, especializadas na produção de serviços educativos, submetidas a imperativos de rendimentos, pretendem satisfazer os desejos de indivíduos livres nas suas escolhas, pelo fornecimento de mercadorias ou quase-mercadorias. Essa concepção quer fazer com que as instituições admitam naturalmente que devem, doravante, ser “gerenciadas” pelas demandas individuais e necessidades sociais de mão-de-obra, e não por uma lógica política de igualdade, de solidariedade ou de redistribuição em nível de nação na escala do território nacional. Nesse novo modelo, a educação é considerada como um bem de capital (LAVAL, 2004, p. 89).

Tal concepção é acompanhada por Silva Júnior (2002) ao esclarecer que o movimento reformista, em geral, especialmente para a educação, não é um movimento que deve ser estudado fora das mudanças da educação superior nos anos 1990 na América Latina, mais especialmente no Brasil, por várias razões. Entre elas, ele destaca as três mais importantes:

1) A universalização do capitalismo, particularmente por meio do capital produtivo macrogerido pelo financeiro, impôs profundas mudanças no metabolismo social do mundo todo (MÉSZÁROS, 2002, p. 133); 2) a profunda mudança no metabolismo social impôs um novo processo de reprodução social que, por sua vez implicou alterações nas estruturas sociais; e 3) isso pôs em movimento reformas institucionais em várias áreas da atividade humana neste modo de produção, mas principalmente na esfera educacional, à luz dessa realidade afirma, “trata-se de um

²⁸ Nos anos imediatamente anteriores – 1995/1996 passava a fazer parte da Agenda de Acordo Geral de Comércio de Serviços (AGCS), da Organização Mundial do Comércio (OMC), a liberalização dos serviços de educação superior que, à semelhança dos serviços comerciais, seriam regulados por esse Acordo. Passados quatro anos, esse Decreto foi revogado pelo Decreto n. 3.860/2001 e, este, pelo Decreto Ponte n. 5.773/2006 que, entretanto mantém, em seu artigo 15, letras “g” e “h”, a distinção e o reconhecimento das IES sem e com fins lucrativos (SGUISSARDI, 2014, p. 38).

movimento mundial, com as especificidades históricas de cada um, que mantém traços de identidade em todos eles segundo a racionalidade da transição do metabolismo social capitalista (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 61).

Ao considerarmos as afirmativas de Laval (2004) de que a educação passou a ser considerada como um bem de capital e a de Silva Júnior (2002) acerca do novo processo de reprodução social, com a noção de trabalho no pensamento marxista, “transformação da natureza realizada pelos seres humanos empregando para isso, meios e instrumentos a seu dispor e seguindo um processo mental” (MARX, 1982, p. 149) aliada à afirmativa de que a circulação de capital, de acordo com Harvey (2006, p. 131) impõe a compra e a venda da força de trabalho como mercadoria verificamos a estreita relação, construída por essa lógica, que liga educação ao mercado e os desdobramentos que trazem para a gestão da educação, na medida em que as reformas em curso têm alterado as finalidades da educação tem havido consequências nas atividades desenvolvidas nas IES.

A Reforma do Estado brasileiro, iniciada em meados dos anos 1990, é um marco referencial para que se entenda o papel que a educação superior passou a desempenhar em meio às estratégias que os governos nacionais vêm implementando, orientados pelos organismos multilaterais (BANCO MUNDIAL, 1994; OCDE, 2008) no sentido de adaptar os sistemas educacionais, sobretudo os de nível superior, às exigências do mercado, o que vem reconfigurando o papel das Universidades.

No período de meados da década de 1990 até o ano 2000, em decorrência das mudanças na legislação brasileira, houve uma tendência de declínio do número de Instituições de Ensino Superior (IES) privadas e comunitárias ou confessionais, sem fins de lucro e um significativo aumento com a conseqüente expansão das IES com finalidade lucrativa.

**QUADRO 1 – NÚMERO DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR
E NÚMERO DE MATRÍCULAS**

NÚMERO DE INSTITUIÇÕES						NÚMERO DE MATRÍCULAS				
Ano	Total	Publ.	%	Priv.	%	Total	Publ.	%	Priv	%
1997	900	211	23,4	689	76,6	1.945.615	759.182.	39,0	1.186.433	61,0
2013	2.391	301	12,6	2.090	87,4	6.152.405	1.777.974	28,9	4.374.431	71,1
Δ%	165,7	42,7	...	203,3	...	216		...	268,7	...

Fonte: MEC/INEP (1998; 2015).

Observa-se que, de 1997 a 2013, o setor público apresentou um crescimento de 42,7% em relação ao número de instituições, e de 134,2% de expansão das matrículas, enquanto as IES privadas cresceram 203,3%, e as matrículas nesse setor expandiram 268,7%, o que evidencia a política de favorecimento da expansão do setor privado pelos governos brasileiros desde a aprovação da LDB.

Ressaltamos que novas modalidades de ensino superior têm sido estimuladas, em especial a partir de 2003, por meio da oferta dos cursos à distância, que atenderiam uma grande quantidade de estudantes com custos menores. Desta forma, se acrescentarmos os dados sobre matrículas na Educação a Distância (EAD), especialmente a partir de 2003, veremos que a expansão privado-mercantil é mais acentuada. Especificamente no ano de 2013, tínhamos mais de 1,1 milhão de estudantes matriculados em cursos de graduação à distância, dos quais 86,6% estavam no setor privado, conforme os relatórios do MEC/Inep 2015.

Outro fenômeno que deve ser destacado é que, a partir do ano de 2007 iniciou um processo de mercantilização do ensino superior brasileiro que vem adquirindo novos contornos com a criação de redes de empresas por meio da compra e (ou) fusão de IES privadas do país, por empresas nacionais e internacionais de ensino superior e pela abertura de seus capitais nas bolsas de valores. Esse processo tem contribuído para a formação de instituições gigantescas, o que pode implicar na redução da expansão do número de IES nos próximos anos sem, no entanto, afetar o crescimento do número de matrículas nesse setor.

A LDB, em seu artigo 20, define as instituições privadas, particulares ou com fins lucrativos.

Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias:

I – particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são constituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;

II – comunitárias, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade; (Redação dada pela Lei nº 12.020, de 27/8/2009).

III – confessionais, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;

IV – filantrópicas, na forma da lei (BRASIL, 1996).

Observa-se com base no Decreto Lei nº 2.306/97, a divisão da educação superior em dois setores: público e privado. Este último classifica-se nas seguintes categorias: comunitária, confessional e filantrópica (sem fins lucrativos) e particular com fins lucrativos.

Conforme destacado a Reforma do Estado criou propostas de reformas na educação superior, numa forma de aproximação de interesses, em que a educação passa a ser compreendida na esfera dos negócios comercializáveis, com rotinas de cunho gerencial estritamente privado (DOURADO, 2006, p. 32).

A política pública estatal entendeu os problemas da educação superior como meramente administrativos, razão pela qual a solução se daria com o emprego e o uso de métodos e técnicas oriundos das teorias das “escolas” de administração influenciadas pelo modo de produção capitalista. De igual entendimento Sguissardi (2009) completa:

Não é outro (*cum grano salis*) o modelo de universidade que decorre do *Plano Diretor da Reforma do Estado* (1995), quando situa a universidade e as instituições de pesquisa no setor dos *serviços não exclusivos do Estado e competitivos* (SGUISSARDI, 2009, p. 157).

Segundo os defensores dessa concepção, a gestão é entendida como a utilização racional de recursos na busca da realização de determinados objetivos. Isso requer uma adequação dos meios aos fins a serem alcançados –

se os objetivos são ganhos imediatos de novos mercados e consumidores – as ações da direção da empresa se pautarão por eles.

Há de se destacar que outra concepção de gestão educacional é possível, sendo derivada não dos objetivos do mundo comercial e competitivo mas da natureza, das funções, dos valores e objetivos das instituições de educação, alicerçados no campo da formação humana e sociocultural que estão presentes tanto nos documentos da Igreja Metodista (PVMI e DEIM) quanto na Política Acadêmica da UNIMEP; desta feita, o modo de gestão reflete portanto, os valores, concepções, especificidades e singularidades que o diferenciam da administração capitalista.

Não há uma relação linear entre os fins propostos e os meios construídos para a sua consumação. A relação dinâmica entre os meios e os fins é tal que, ao final do estágio do processo, um “produto delimitado” não será a imagem do fim inicialmente coletividade, tampouco essa coletividade será a mesma. Os meios, ao serem construídos para determinado fim, influenciam e sofrem influência do que se pretende construir. Essa relação é viva ao longo de todo o processo de criação, modificando todos os agentes e coisas nele envolvidas. Portanto, não há linearidade na relação entre meios e fins, mas sim uma relação de influência recíproca que coloca o processo de construção em movimento, referenciado, também, pelo princípio ético-valorativo da construção da cidadania (UNIMEP, Política Acadêmica, 2004, p. 17-18).

A gestão de uma universidade, desse modo, deve ser vista como a mediação entre os recursos humanos, materiais, financeiros e pedagógicos, existentes na instituição, numa ampliação dos seus objetivos, não mais restritos ao ensino e à pesquisa, mas a formação para a cidadania, através da extensão universitária – que efetivamente se materializa com a participação dos sujeitos sociais envolvidos com a comunidade acadêmica, na elaboração e construção de seus projetos, como também nos processos de decisão numa gestão voltada para a transformação social.

A UNIMEP em respeito à Igreja e aos seus documentos valeu-se dos principais valores nele contidos para elaborar as suas políticas; e aí, se para a missão da Igreja o reino de Deus é o eixo central para a Universidade o eixo é a educação – então, o posicionamento crítico da Universidade é um posicionamento autônomo, um posicionamento que faz o contraponto, no entanto, a instituição respeita os valores da Igreja. Nunca foi questionado os valores que falam da vida,

da fé, da esperança, da cidadania, do bem-comum, da responsabilidade social, isto tudo está nos documentos da Igreja que são, igualmente, os valores da Universidade.

Há de se destacar que a universidade é uma entidade autônoma, cujo objetivo fundamental é a produção do conhecimento científico. O compromisso da docência requer liberdade que ultrapassa os limites das prerrogativas confessionais, e de outro modo, é um direito a expressão da confessionalidade nas instituições ditas confessionais, razão pela qual há de se esclarecer os diferentes papéis da Igreja e das IMEs.

CAPÍTULO III – AS MUDANÇAS NA FORMA DE GESTÃO DA UNIVERSIDADE E O IMPACTO NA AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA

O presente capítulo tem como objetivo analisar em que medida a UNIMEP, ancorada por uma gestão com predominância na lógica mercantil originária da Reforma do Estado e da educação têm comprometido sua autonomia e o princípio da confessionalidade originário de sua mantenedora, a Igreja Metodista.

A questão da dimensão pública das IMEs, sobretudo na universidade está diretamente ligada à autonomia da instituição, como instituição científica e de produção do saber, em relação à Igreja, à confissão.

Quanto à tal prerrogativa há dois pontos fundamentais que para essa compreensão.

O primeiro é o de que a docência para se manter fiel ao seu compromisso requer uma liberdade que ultrapassa os limites das prerrogativas confessionais. Um segundo ponto para dentro das instituições confessionais é o seu direito de expressar sua confissão. Diante desses dois pontos legítimos é necessário o reconhecimento dos diferentes papéis exercidos pela Igreja e pelas IMEs.

O papel da Igreja, reconhecendo-se toda a sua complexidade, destina-se ao convite e ao cultivo da confissão do senhorio de Deus sobre a vida, à experiência peculiar de salvação a partir de um relacionamento pessoal com o Cristo mediante a ação do Espírito Santo. Reconhecendo esse convite como básico e fundante da fé cristã, o motivo tanto da obra de Cristo como de seus discípulos, é o amor que pressupõe a dinâmica da graça nos mais variáveis níveis da vida.

O objetivo específico da Igreja, que não deve deixar de contemplar o seu papel, também sendo uma experiência externa do amor e da graça de Deus, é o de confessar Jesus como Senhor numa dimensão cültica, numa espiritualidade própria, que leve a concretização pessoal da recepção da graça criando novos relacionamentos típicos da comunidade de fé.

A instituição educacional confessional, tem a possibilidade de um lado e a impossibilidade, por outro lado, de ser a expressão de um ministério de

serviço ao mundo, na base desta motivação evangélica do amor de Deus e de sua graça.

Assim que, para uma instituição, a Igreja, que neste ano completa 150 anos de missão permanente no Brasil e que escolheu a escola como meio de serviço, e essa está há 136 anos aceitando essa escolha tem que ser reconhecida como lugar legítimo do exercício do ministério cristão; no entanto, o papel da escola é dado muito mais pela sociedade do que pela própria Igreja.

O objetivo específico da escola, antes de ser uma agência de serviço da Igreja, ser uma entidade pública, regida pelos interesses da coisa pública.

Na compreensão de César (1993):

Nesse sentido ela é pública, mesmo a escola particular; mesmo as instituições educacionais empresariais, também são públicas, na medida em que formam profissionais para enfrentar o mercado. A escola é um espaço público onde se desenvolvem projetos especificamente educacionais e científicos, com a possibilidade de serem transformados em ministérios, no contexto do processo pedagógico (CÉSAR, 1993, p. 105).

Ainda segundo César (1993), “a confessionalidade seria a possibilidade da inspiração da fé sobre a visão de mundo que preside o projeto pedagógico” (p. 105). É aqui que entra a possibilidade de ação da Igreja, numa tentativa de nortear a pedagogia ou a produção do saber na direção de seu objetivo articulando a visão de mundo a partir da fé o que cria possibilidades tanto de geração de projetos pedagógicos e científicos quando dar-lhes orientação ou horizonte utópico.

A escola confessional está inserida nesta questão sendo essa a razão maior para que a Igreja revisse a sua filosofia educacional presente no *Plano para a Vida e a Missão da Igreja* (1992) e no *Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista* (1992), ambos, como visão de mundo e não um projeto pedagógico.

A Política Acadêmica da UNIMEP num amplo e democrático processo de construção e de recuperação do seu passado histórico almeja valorizar a construção da cidadania como patrimônio de toda a sociedade civil, assim, o perfil da gestão administrativa que ela sinaliza está menos concentrado na competência da administração patrimonial e financeira, embora não a despreze e a valorize, no

entanto, está notadamente mais voltada para a competência que articula processos políticos que criam e articulam processos de mudança.

3.1. A Igreja e a Universidade: papéis diferentes e não divergentes por uma compreensão da confessionalidade metodista

Os princípios basilares da confessionalidade metodista no fim do século XIX e princípio do século XX teve duas fases distintas e, igualmente importantes.

Na fase inicial, confissão estava tomada de princípios basilares sobre os quais deveriam estar toda a sustentação da proposta educacional a ser levada a termo pelas instituições no período, o que por vezes, se confundia com as próprias paróquias onde se desenvolver-se-iam as atividades religiosas.

Numa segunda fase (1960) com o avanço dos governos militares no Brasil, e por consequência do autoritarismo e da brutalidade crescente, por meio de perseguições de professores e alunos houve uma crescente imposição de uma postura pedagógica tecnicista sendo que, a partir daí, “confessar” passou a ter novo sentido em decorrência das ações da ditadura militar. Cabe a compreensão de que “o termo era pesado demais para comportar um projeto utópico de mudança, razão pela qual, os pensadores metodistas optaram pelo conceito de *confessionalidade* mais flexível e amplo” (BOAVENTURA, 2001, p. 14) dando conta de responder ao novo quadro social brasileiro.

Assim a Igreja Metodista nas décadas subsequentes fez sua autocrítica ao declarar os seus campos de atuação e meios de atuação:

A Igreja Metodista cumpre a sua missão na área social, atuando nas seguintes situações:

1. em qualquer situação onde a opressão e a morte negou a realidade da vida com a qual Deus se comprometeu desde o começo do mundo;
2. nas estruturas sociais que se tornaram obsoletas e desumanizantes, opressoras e injustas;
3. na pessoa visando a restauração da sua integridade e de seu ambiente de vida;
4. nos sofrimentos humanos, participando de soluções para a sua superação;
5. nos conflitos humanos, buscando promover a paz, combater a guerra e toda a violência;

6. na educação integral da pessoa (IGREJA METODISTA, PVMI, 1996, p. 24).

A busca dessa nova identidade construída, a luz da realidade social brasileira, tratou de olhar para fora, de onde viria a inspiração para a prática educacional e a construção de novos conceitos mais aceitáveis pelo espírito da missão da Igreja.

Historicamente o relacionamento Igreja/Universidade manteve-se tenso, haja visto, as crises que destacamos no capítulo primeiro, e isso em função da permanente intenção de controle e instrumentação da Universidade por parte da Igreja:

que entendiam a educação formal como instrumento útil à Igreja: não souberam respeitar a escola em sua vida própria e a trataram de modo autoritário na diversas crises (AYRES, 2001, p. 18).

Quanto a essa questão Ely Éser Barreto César (2001) esclarece:

A missão da escola confessional não coincide com a missão da comunidade que se funde na fé cristã; a escola mesmo confessional está vinculada ao sistema produtivo e de mercado e, conseqüentemente, aos interesses das elites (capital). A educação parece perder a função de busca de sentido da vida para atender ao mercado globalizado. A escola confessional metodista, desafiada a incorporar-se ao projeto missionário da Igreja, mas pela sua própria natureza de escola, não pode escapar às demandas complexas do projeto educacional da sociedade (capitalista) (CÉSAR, 2001, p. 22).

A universidade tem reconhecido sua contribuição de instituição secular a serviço da sociedade, o que poderá levá-la à dependência de grupos que adotaram para a sua gestão a lógica dominante do mercado. A natureza confessional da universidade, por outro lado, deveria leva-la a superar administrativamente condutas opressivas que sempre foram lesivas ao corpo da academia.

A confessionalidade nas IMEs enquanto questão posta para a Igreja, a incomoda e desafia em larga escala o que tem afetado de modo amplo seu fazer missionário diante da dificuldade para o exercício de uma confessionalidade nas instituições, sendo que o obstáculo maior, tem sido o modo inadequado como a

Igreja tem encarado suas contradições do que pela resistência real por parte de suas instituições.

A confessionalidade metodista, desejável, já se encontra teorizada, mas em função das contradições e ambiguidades sempre presentes na sua prática, posta pelo próprio mercado, o esforço teórico soa como “uma teologia cínica” (CÉSAR, 2001, p. 22).

Concluindo destacamos alguns pontos fundamentais e imprescindíveis à prática da confessionalidade metodista:

- educação deve ser de qualidade, sendo entendida como capacidade de dar sentido à vida;
- esta busca de sentido não desobriga as instituições de responderem às exigências do mercado;
- a escola deve ser respeitada como agência prestadora de serviços da sociedade onde se encontra inserida.

Diante desses pontos que compromissos seriam propostos para UNIMEP, enquanto, universidade confessional e autônoma?

a confessionalidade em nossas instituições educacionais é a confissão nas possibilidades do Reino. Esse Reino, sendo propósito último de Deus para a humanidade, é maior que a Igreja. Essa concepção está implicitamente presente no documento que se constituiu no fundamento do projeto missionário da Igreja, enquanto comunidade eclesial, o Plano para a Vida e a Missão da Igreja (CÉSAR, 1997, p. 2).

Há de se destacar que, na medida em que reconhecemos a diferença entre os espaços de fé e cultura e ciência e fé, os espaços de convivência e inter-relacionamento entre Igreja e Universidade são afetos a conflitos, no entanto, emergem algumas lições:

- A confessionalidade da IMEs tem compromisso inegociável com a dimensão ética relacionada à vida;
- O reconhecimento de que o neoliberalismo é a força maior que afeta todo o projeto educacional moderno, seja ele público, privado ou confessional, vez que o Estado pós-reforma confronta-se com uma mundialização do capital que o obriga à máxima desregulamentação.
- A sociedade de mercado, forlatacida pelo novo espírito do capitalismo, impõe às relações humanas uma lógica consumista, cuja natureza é colocar tudo à venda e isso se tornou algo inegável.

A Política Acadêmica da UNIMEP, necessariamente pública, busca conduzir seus atores ao confronto com a sociedade de mercado marcada pelo individualismo. A Universidade confessional deve operar de forma crítica ao enxergar as armadilhas da valorização do privado, e assim fomentar, de modo dialético, na comunidade acadêmica, a valorização da perspectiva do bem comum, sendo essa a sua *episteme* – fundamental para uma gestão democrática e minimamente coerente com o conjunto das DEIM que apresentam posturas, compromissos e ações explícitas de recusa ao modelo de gestão gerencialista baseado nos processos educativos do neoliberalismo a serviço exclusivo do mercado. .

3.2. A Rede Metodista de Educação: a educação metodista em reforma

Os estudos para a criação da Rede Metodista de Educação (RME) ocorreram no período compreendido entre 1982 a 2012. No ano de 1982 o Conselho Geral da Igreja Metodista aprovou e o 13º Concílio Geral sancionou os documentos PVMI e DEIM.

Em 2006 o 18º Concílio Geral aprovou a criação da RME e determinou que deveria haver uma avaliação da estrutura após dois anos. Tal avaliação ocorreu no ano de 2008 com a contratação da empresa de Consultoria KPMG, que entregou o seu relatório ao COGEIME contendo um modelo de RME com sua estratégia de operação: uma Central de Serviços Compartilhados (CSC), que foi instalada no ano de 2009, marcando o início dessa implantação em cada IMEs no ano de 2010, com continuidade nos anos subsequentes de 2011 e 2012.

Conforme disposto nos Cânones da Igreja Metodista, artigo 164 e parágrafos,

A Rede Metodista de Educação é constituída das instituições metodistas de educação - IME, e tem por objetivo oferecer uma educação de boa qualidade e com as marcas de sua confessionalidade.

§ 1º As instituições de Educação Secular da Igreja Metodista podem atuar em todos os seus graus e níveis, de acordo com as leis do país e com as Diretrizes para a Educação da Igreja Metodista, sem fins econômicos, enfatizando sua característica confessional.

§ 2º A Igreja Metodista entende a Educação Secular como o processo que oferece formação melhor qualificada nas suas diversas fases, possibilitando às pessoas o desenvolvimento de uma consciência crítica e seu comprometimento com a transformação da sociedade, segundo a missão de Jesus Cristo.

§ 3º O Colégio Episcopal e os bispos e bispas zelam para que se apliquem e se cumpram as Diretrizes para a Educação da Igreja Metodista - DEIM e do Plano para a Vida e Missão da Igreja - PVMI, respectivamente, nas instituições da Rede Metodista de Educação. (IGREJA METODISTA, Cânones 2017-2021, p. 168)

A Igreja ao buscar numa empresa do mercado a proposta para a criação de um modelo de Rede para a gestão de suas Instituições de Ensino afastou-se dos seus documentos fundantes para a educação.

Barros e Guimarães, conforme já mencionado, tratando do problema das IMEs apontam a necessidade de rever o sistema de governança e os processos de gestão diante dos desafios da perenidade e eficiência que também se faziam presentes no Terceiro.

No contexto educacional brasileiro, as Instituições Metodistas de Educação têm um papel histórico a cumprir, em continuidade com seu passado de contribuições à construção de uma sociedade brasileira mais justa e avançada. Para seguir em frente faz-se necessário repensar o sistema de *governança*, a articulação interinstitucional e o aperfeiçoamento de processos de gestão com vistas ao fortalecimento, sem abrir mão da identidade, qualidade e compromisso com a transformação social. (BARROS; GUIMARÃES, 2006, p. 19)

O ponto chave para a compreensão desse afastamento está na mudança do mediador, a saber, o mercado – o que reforça “a impossibilidade de pensar uma instituição de outra maneira que não seja como relação contratual e mercantil com os clientes ou usuários” (LAVAL, 2004, p. 107).

A gestão, numa concepção democrática, efetiva-se por meio da participação dos sujeitos sociais envolvidos com a comunidade acadêmica, na elaboração e construção de seus projetos, como também nos processos de decisão, de escolhas coletivas e nas vivências e aprendizagens de cidadania.

A RME criou a Central de Serviços Compartilhados (CSC) tendo como um dos seus objetivos adequar e ajustar o desempenho das suas IEs no mercado educacional frente ao crescente número de IEs concorrentes.

A Central de Serviços Compartilhados criada para a RME assim se apresenta, de acordo com informações oriundas da Consultoria KPMG, contratada da mantenedora:

Objetivo Geral da CSC

A Central de Serviços Compartilhados (CSC) é um órgão da mantenedora e atua no fornecimento de serviços, no gerenciamento, no estabelecimento de SLA's (nível de acordo de serviços) e acompanhamento da performance dos processos administrativo-financeiro e os reflexos desses nos processos administrativo-acadêmicos e vice-versa. Sua estrutura organizacional delinea a autonomia operacional e estabelece as posições para tomada de decisão no que concerne a Central de Serviços Compartilhados e as Instituições da Rede Metodista de Educação.

Dentre os objetivos específicos da CSC destacam-se: o de fornecer informações gerenciais e estratégicas para a tomada de decisão; melhoria contínua de processos e sistemas e revisar Regimentos, Estatutos, Diretrizes e Políticas por meio da centralização dos serviços – ações que atingem diretamente a autonomia universitária baseadas numa concepção originária da Reforma do Estado, “uma reestruturação gerencial, fundamentada na revisão de concepções de gestão, planejamento e avaliação” (TAVARES, 2012, P. 82) é o que se vislumbra no horizonte da gestão da UNIMEP.

O pano de fundo e a razão principal dessas ações reside no endividamento das IMEs. A pergunta é: qual a origem de tal endividamento?

Servimo-nos de alguns dados que serão demonstrados nas tabelas comparativas, presentes neste capítulo, destacando-se, que por um longo período (2004-2013) houve redução na matrícula dos alunos em função da forte expansão de novas escolas a partir da década de 1990, sobretudo na educação superior, com a criação de novas universidades e centros universitários, promovida pelo Estado que pretendia aumentar a oferta de vagas sem recursos públicos, quanto a essa realidade, não houve, por parte da UNIMEP uma contrapartida da redução dos custos. Com o agravamento da crise financeira nesse período, as IES que foram criadas e se desenvolveram nesse contexto montaram programas de baixo custo, sem compromisso firme com índices efetivos de qualidade, gerando uma

competição desleal e predatória. Essas novas IES se instituem em ampla sintonia com as políticas neoliberais vigentes.

Com a ampliação das forças neoliberais sobre as IMEs, além daquelas já presentes e atuantes na sociedade de mercado, a tendência para se resolver o processo de endividamento sedimentou-se numa crença geral, compartilhada pelas lideranças metodistas, por subordinação as exigências do mercado.

Nas últimas décadas, no Brasil, vivenciamos um processo de mudanças, causadas pelo incremento das relações sociais capitalistas, pelo expressivo avanço tecnológico e pela globalização do capital e do trabalho. Essas alterações societárias redimensionaram o papel da educação e da universidade, e encontraram terreno fértil no campo das políticas educacionais, implementadas no país. Os processos de regulação da educação e de gestão das instituições de ensino por meio de ações gerenciais pragmatistas interferiram, sobremaneira, na lógica organizativa das instituições educacionais.

A partir dos anos 90, ocorre a consolidação de um processo de reforma do Estado, centrado na minimização de seu papel, no tocante às políticas públicas. Na área educacional, vivenciam-se, em toda a América Latina, mudanças no papel social da educação e da escola, por meio de um conjunto de medidas que alteram o panorama da educação básica e superior.

No Brasil, intensificam-se as ações políticas e reformas educacionais em sintonia com a orientação de organismos internacionais, expressas por vários dispositivos da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/1996).

A nova LDB se enquadra numa sucessão de políticas estaduais e municipais, de inspiração neoliberal, que enfatizam o trinômio: produtividade, eficiência e qualidade total.

Há um entendimento singular que deve ser levado em conta, de que a autonomia universitária,

é do poder que toma a decisão política de “instituir a universidade, não pertencendo, pois, a esta, e sim ao Estado, que pode criá-las ou não, estabelecer algumas finalidades, a até desativá-las. Por essa razão, a universidade recebe, por transferência, por delegação, a autonomia. (ALVIM, 1993, p. 35)

A autonomia é outorgada à instituição por meio de um ato jurídico emanado do Estado – “autonomia universitária” foi consagrada na Constituição Brasileira de 1988, o que, para Alvim (1993), traz a vantagem de impedir ou inibir que leis ordinárias, hierarquicamente subordinadas venham dispor em contrário, protegendo, grosso modo, as instituições universitárias das intervenções diretas do Estado.

Para Silva Junior (2002),

A autonomia universitária estaria, ainda que de forma eventualmente parcial, subordinada ao setor produtivo, em face dos recursos daí advindos a partir da prestação de serviços e assessorias; ao Estado, ante os contratos e à avaliação, nos casos das instituições federais de ensino superior (Ifes), e à legislação, no caso de outros tipos de instituições. (2002, p. 67)

Ao discutir a autonomia da escola, Veiga destaca quatro dimensões consideradas básicas para o bom funcionamento de uma instituição educativa e, que segundo ela, devem ser relacionadas e articuladas entre si:

Autonomia administrativa – consiste na possibilidade de elaborar e gerir seus planos, programas e projetos;

- Autonomia jurídica – diz respeito à possibilidade de a escola elaborar suas normas e orientações escolares em consonância com as legislações educacionais, como, por exemplo, matrícula, transferência de alunos, admissão de professores, concessão de grau;
- Autonomia Financeira – refere-se à disponibilidade de recursos financeiros capazes de dar à instituição educativa condições de funcionamento efetivo;
- Autonomia Pedagógica – consiste na liberdade de propor modalidades de ensino e pesquisa. Está estreitamente ligada à identidade, à função social, à clientela, à organização curricular, à avaliação, bem como aos resultados e, portanto, à essência do projeto pedagógico da escola (VEIGA, 1998, p. 16-19).

Autonomia administrativa numa universidade tem por objetivo evitar a submissão a uma administração nas quais as decisões, que dizem respeito a ela, sejam tomadas fora dela e por pessoas que não conhecem a sua realidade, fazendo com que a comunidade acadêmica, num processo centralizado, torne-se executora de projetos que não foram discutidos e aprovados por ela. Daí a importância da valorização de sua Política Acadêmica,

especialmente por ela caracterizar-se não como um estatuto ou regulamento, mas como um sistema de valores que devem orientar a vida universitária e sua relação com a sociedade” (UNIMEP, Política Acadêmica, 2004, p. 5).

Disso decorre que falar em autonomia administrativa significa também não esquecer que a universidade está inserida num processo que envolve relações internas e externas o que possibilita a constituição dos conselhos universitários internos, no caso da UNIMEP temos o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEP) e o CONSUN (Conselho Universitário) que participam da construção, aprovação e efetivação do projeto pedagógico e de gestão.

A autonomia jurídica, financeira e pedagógica possibilita que as normas de funcionamento da universidade sejam discutidas coletivamente e façam parte do Regimento Geral elaborado pelos segmentos nela envolvidos.

Art. 1º O Regimento Geral da Universidade Metodista de Piracicaba estabelece as normas gerais relativas ao funcionamento das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, bem como as atividades administrativas e acadêmicas dos diferentes órgãos universitários, em obediência a legislação federal, ao Estatuto do Instituto Educacional Piracicabano da Igreja Metodista – IEP e da Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP e as demais disposições aplicáveis.

Parágrafo único. Normas específicas, aplicáveis a cada órgão, são fixadas pelo Conselho Universitário – CONSUN.

Art. 2º A UNIMEP goza de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, conforme estabelece a Constituição Federal brasileira, exercida na forma da Lei e do seu Estatuto (UNIMEP, Regimento Geral, 2016, p. 1).

A instituição universidade significa desenvolver ensino, pesquisa e extensão e ter autonomia administrativa, jurídica, financeira e pedagógica e congregar um corpo docente com titulação acadêmica significativa de mestres e doutores.

A expansão do ensino superior e o crescimento neste setor que fora incentivada pelas reformas, trouxe o crescimento da iniciativa privada, porém na base do privado mercantil, incentivando a massificação do ensino, a concorrência

via mensalidades escolares e a interiorização da oferta. Esses eventos articulados contribuíram para as mudanças na gestão da universidade.

No estado de São Paulo, maior espaço do segmento privado no ensino superior brasileiro esse movimento expansionista trouxe significativas mudanças quanto à concorrência entre as instituições do setor.

Alguns dados conforme observamos no quadro que segue atestam que: em 2009, do total de matrículas no ensino superior, 27,07% se encontrava em São Paulo. O universo de matrículas no segmento privado paulista representava 31,93% do total nacional do setor e o número de instituições paulistas, 24,91% do total de instituições do setor privado. Para Tavares (2012), isso ocorreu em virtude, dentre outros, do processo de desconcentração regional e de interiorização do ensino superior, com a abertura de instituições em várias cidades de porte médio, tais como Bauru, Marília, Piracicaba e Sorocaba.

A ampliação das modalidades de IES universitárias permitida pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi outro elemento facilitador da expansão do ensino superior privado.

Além de universidades, faculdades isoladas e faculdades integradas, o sistema passou a credenciar centros universitários e universidades especializadas.

Cabe destacar que as exigências quanto aos serviços e quadro docente de uma Universidade, tais como a indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e a extensão e a porcentagem mínima de docentes com titulação de mestres e doutores, com regime de dedicação integral, são outras e diferentes das demais IES.

De acordo com fontes do Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (SEMESP), esta expansão do setor privado ter ocorrido no ensino de graduação e no máximo, na pós-graduação *lato sensu*. “Pelos dados do Inep, em 2003, o setor privado contribuía com 12% dos cursos de pós-graduação aprovados pela CAPES” (SEMESP, 2005, p. 117). Ainda em relação ao corpo docente os dados apontam que, enquanto as universidades públicas têm 74,71% dos professores titulados, as privadas apresentam 55,75%. Ressalta-se que no universo das privadas, as comunitárias/confessionais apresentam indicadores mais próximos ao das

públicas, a saber, 67,74% contra 51,92% das particulares (INEP, Censo da Educação, 2009).

A criação da Faculdade de Tecnologia de Piracicaba (FATEP) criada e da Faculdade Anhanguera de Piracicaba (ANHANGUERA), ambas criadas no ano de 2007 trouxe consequências para a gestão financeira da UNIMEP, em razão da significativa perda do números de alunos, conforme podemos verificar na Tabelas 4 e 5.

Tabela 4 – Evolução do número de matrículas na graduação presencial por unidade de ensino – Piracicaba, 2004-2013

Ano	UNIMEP		DOM BOSCO		FATEP		ANHANGUERA		ESAMC		EEP	
	Alunos	Evolução (%)	Alunos	Evolução (%)	Alunos	Evolução (%)	Alunos	Evolução (%)	Alunos	Evolução (%)	Alunos	Evolução (%)
2004	14.643	-	151	-	-	-	-	-	-	-	1.917	-
2005	14.439	-1,39	357	136,42	-	-	-	-	-	-	1.654	-13,72
2006	13.200	-8,58	554	55,18	-	-	-	-	-	-	1.709	3,33
2007	12.466	-5,56	621	12,09	203	-	-	-	-	-	1.816	6,26
2008	11.804	-5,31	718	15,62	612	201,48	1.076	-	-	-	1.774	-2,31
2009	9.410	-20,28	690	-3,90	885	44,61	2.005	86,34	33	-	1.935	9,08
2010	9.794	4,08	601	-12,90	916	3,50	2.780	38,65	52	57,58	2.119	9,51
2011	9.798	0,04	519	-13,64	1.071	16,92	4.440	59,71	63	21,15	2.163	2,08
2012	9.939	1,44	512	-1,35	586	-45,28	3.420	-22,97	56	-11,11	2.223	2,77
2013	10.043	1,05	586	14,45	467	-20,31	3.436	0,47	58	3,57	2.314	4,09
Evolução Média (%)		-3,84		22,44		33,49		32,44		17,80		2,34
Fonte: MEC (Painel de Controle)												

Tabela 5 – Evolução do número de concluintes Graduação Presencial por Unidade de Ensino – Piracicaba, 2004-2013

Ano	UNIMEP		DOM BOSCO		FATEP		ANHANGUERA		ESAMC		EEP	
	Alunos	Evolução (%)	Alunos	Evolução (%)	Alunos	Evolução (%)	Alunos	Evolução (%)	Alunos	Evolução (%)	Alunos	Evolução (%)
2004	2.294	-	-	-	-	-	-	-	-	-	257	-
2005	2.314	0,87	-	-	-	-	-	-	-	-	217	-15,56
2006	2.454	6,05	21	-	-	-	-	-	-	-	205	-5,53
2007	2.327	-5,18	11	-47,62	-	-	-	-	-	-	215	4,88
2008	2.108	-9,41	112	918,18	40	-	-	-	-	-	201	-6,51
2009	1.675	-20,54	129	15,18	303	657,50	-	-	-	-	159	-20,90
2010	2.064	23,22	155	20,16	425	40,26	-	-	-	-	231	45,28
2011	1.749	-15,26	93	-40,00	639	50,35	590	-	-	-	158	-31,60
2012	1.525	-12,81	52	-44,09	186	-70,89	683	15,76	-	-	273	72,78
2013	1.512	-0,85	131	151,92	161	-13,44	497	-27,23	11	-	315	15,38
Evolução Média (%)		-3,77		139,10		132,76		-5,74		-		6,47

Fonte: MEC (Painel de Controle)

Os números apontam que num período menor de atuação dessas IES o crescimento do número de matrículas foi muito superior se comparados com os da UNIMEP.

Destaque para o ano de 2009: enquanto cresceu o número de matrículas da ANHANGUERA (86,34%) e FATEP (44,61%) na UNIMEP houve uma involução de (-20,54). Nos dados referentes a evolução do número de concluintes destaca-se que a Faculdade Salesiana Dom Bosco (DOM BOSCO) que iniciou o processo de instalação de cursos superiores em Piracicaba no ano de 2002 teve uma evolução médio de crescimento entre os anos 2007-2013 de 139,10% e a FATEP entre os anos 2009 e 2013, 132,76%; enquanto que na UNIMEP houve entre os anos de 2004-2013 uma involução de -3,7%.

As Reformas incentivaram o crescimento da iniciativa privada, porém na base do privado mercantil, incentivando a massificação do ensino, a concorrência via mensalidades escolares e a interiorização da oferta.

Tabela 6 – Evolução do número de professores de ensino superior da rede privada por formação – Piracicaba, 2006-2013

Ano	Superior Completo		Mestrado		Doutorado		Total		Evolução Total (%)
	Docentes	%	Docentes	%	Docentes	%	Docentes	%	
2006	129	26,33	183	37,35	178	36,33	490	100,00	
2007	161	31,26	191	37,09	163	31,65	515	100,00	5,10
2008	183	34,66	185	35,04	160	30,30	528	100,00	2,52
2009	241	41,34	183	31,39	159	27,27	583	100,00	10,42
2010	264	43,28	191	31,31	155	25,41	610	100,00	4,63
2011	363	59,41	118	19,31	130	21,28	611	100,00	0,16
2012	232	40,85	195	34,33	141	24,82	568	100,00	-7,04
2013	220	38,94	197	34,87	148	26,19	565	100,00	-0,53
Evolução Média (%)	10,85		4,65		-2,30		2,18		

Fonte: RAIS/MTE

Analisando a Tabela 6 acima destacamos a involução na média geral do número de professores doutores -2,30% numa curva descendente e um crescimento de professores graduados de 10,85% em igual período 2006-2013. O que vem comprovar o que afirmamos sobre a qualificação dos professores.

Tabela 7 – Evolução do número de professores de ensino superior por unidade de ensino – Piracicaba, 2004-2013

Ano	UNIMEP		DOM BOSCO		FATEP		ANHANGUERA		ESAMC		EEP	
	Docentes	Evolução (%)	Docentes	Evolução (%)	Docentes	Evolução (%)	Docentes	Evolução (%)	Docentes	Evolução (%)	Docentes	Evolução (%)
2004	720	-	22	-	-	-	-	-	-	-	102	-
2005	657	-8,75	26	18,18	-	-	-	-	-	-	107	4,90
2006	603	-8,22	38	46,15	-	-	-	-	-	-	93	-13,08
2007	616	2,16	51	34,21	18	-	-	-	-	-	91	-2,15
2008	539	-12,50	55	7,84	36	100,00	57	-	-	-	103	13,19
2009	619	14,84	53	-3,64	82	127,78	63	10,53	12	-	104	0,97
2010	638	3,07	51	-3,77	79	-3,66	150	138,10	17	41,67	111	6,73
2011	577	-9,56	51	0,00	75	-5,06	144	-4,00	23	35,29	116	4,50
2012	573	-0,69	52	1,96	59	-21,33	123	-14,58	19	-17,39	106	-8,62
2013	567	-1,05	44	-15,38	48	-18,64	130	5,69	21	10,53	109	2,83
Evolução Média (%)		-2,30		9,51		29,85		27,15		17,52		1,03

Fonte: MEC (Painel de Controle)

No caso específico da UNIMEP observamos que houve um decréscimo

do número de professores (-2,3%) no período de 2004-2013, com a perda de 153 professores e um crescimento nas demais Instituições com destaque para a FATEP e ANHANGUERA, com um crescimento de 29,85% e 27,15%, respectivamente, conforme podemos observar nos dados da Tabela 7.

Os dados evidenciam que não apenas a sustentabilidade econômica e financeira da UNIMEP está em risco crescente, mas a sua própria Política Acadêmica com uma queda no seu quadro altamente qualificado de seus professores.

No entanto, parece não haver dúvida de que o processo geral de endividamento das IMEs as tem conduzido, necessariamente, à vigorosa readequação, ações que tem se intensificado desde a criação e aprovação da RME.

A Igreja não buscou outra alternativa, à escolha muito estreita, de lideranças metodistas que tinham acumulado expertise de mercado, isso evidencia-se na escolha do atual diretor geral, bem como de seu antecessor. Assim, “o risco da não sobrevivência de suas instituições parece legitimar o processo de relativização das DEIM. Ou, como maior gravidade, a responsabilizá-la pela crise atual” (CÉSAR, 2012, p. 117).

A realidade tem exigido dois movimentos críticos, a saber, readequar as operações das unidades, de modo a alcançar, no curto prazo, equilíbrio na gestão financeira, e, de outro lado, a mais difícil tarefa de equacionar e liquidar a dívida gerada nos anos de crise.

As IMEs não sobreviverão com processos permanentemente deficitários, no entanto, há de se afirmar que para a sua superação não se requer obrigatoriamente o abandono de suas DEIM, uma vez que, o valor, a marca registrada das IMEs, o padrão de qualidade alcançado na fase pré-crise pende para as referências das DEIM, no caso da UNIMEP, também para a sua Política Acadêmica.

Acreditamos que, essas ainda devam ser uma alternativa viável face à tendência de sujeição à gestão gerencialista, de cunho neoliberal, adotada na UNIMEP uma universidade confessional.

Neste sentido, a autonomia da Universidade, conforme já apresentada no presente trabalho, é um dos valores caros que a instituição reclama, reivindica e não abre mão.

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é o tripé que dá qualidade à Universidade, não se tratando de departamentos independentes, mas sim de uma interação nevrálgica entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

A Política Acadêmica da UNIMEP e sua ética valorativa baseada na “construção de cidadania enquanto patrimônio coletivo da sociedade civil” apresenta aproximações com as Diretrizes da Igreja, procurando perpassar esse valor em toda a ação da Universidade, resultando no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

A UNIMEP, conforme já dito, reiteradas vezes, ao longo de sua história sempre foi ameaçada por crises de diferentes matizes, agora se vê ameaçada mais diretamente por valores do mercado, razão pela qual, torna-se ainda mais pertinente a discussão sobre a autonomia universitária como o poder delegado, outorgado por meio de um ato jurídico emanado do Estado e que está consagrado na Constituição Federal.

Em tempos de crise a tendência tem sido a escassez do diálogo e a desvalorização da experiência de funcionários e dos docentes que dedicaram suas vidas por décadas numa construção onde sempre estiveram presentes o diálogo e a participação da coletividade da instituição, resultando numa conquista que se expressa no seu compromisso com o ensino, a pesquisa e a extensão e que, necessariamente, nos remete à autonomia dos diferentes sujeitos desse processo.

Boaventura (2010) aponta a necessidade de se repensar ações originárias de uma crise financeira, que de fato, precisa ser cuidada, no entanto:

não deve servir de pretexto para a introdução da ideia de “holding”, “rede” e outras categorias pouco apropriadas a uma instituição educacional comunitária como a UNIMEP, nem se preste ao massacre de um professorado não mercenário e efetivamente generoso (BOAVENTURA, 2010, p. 77).

A UNIMEP vem sofrendo sob a bandeira da sustentabilidade, uma pressão pela minimização do seu projeto acadêmico, uma vez que a RME tem buscado revisar a sua estrutura de organização como ação fundamental para

que as IMEs possam se adequar aos novos padrões de competitividade definidos pelo mercado, desenvolvendo políticas, sistemas, processos e procedimentos nas áreas administrativas e acadêmicas.

Toda a conjuntura revela que foi implantado na UNIMEP um modelo de gestão cuja racionalidade é a mesma da Reforma do Estado, com medidas baseadas no gerencialismo e racionalização dos recursos.

Enfim, será que realmente os documentos da UNIMEP estão ultrapassados e precisariam ser reformulados, a partir de uma outra lógica?

Não seria possível assegurar a sustentabilidade e a manutenção de uma política acadêmica em que o polo público/social seja considerado?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como possibilidade [...] também é para a engenhosidade humana e para a ação política a transformação das crises em momentos catalisadores, embora traumáticos, do progresso humano, não deixando as crises se dissolverem na barbárie, testemunho da fragilidade e futilidade das aspirações humanas iluministas. Porém, aproveitar o momento para uma criativa mudança revolucionária exige entendimento profundo de como as crises se formam e se desenvolvem (HARVEY, 2005, p. 134).

A presente pesquisa teve como objetivo compreender a influência da Reforma do Estado e da educação brasileira no modelo de gestão implantado na Universidade Metodista de Piracicaba, a partir da última década, buscando considerar os documentos fundantes desta universidade confessional e da sua mantenedora que tratam da educação e da missão.

Um dos pressupostos que norteou a presente pesquisa foi que os problemas de ordem institucional, administrativa e financeira produziram modificações na UNIMEP, resultando na adoção de um modelo de gestão da universidade baseado na racionalidade político-ideológica da Reforma do Estado.

Nessa perspectiva, é a lógica das empresas capitalistas que estão se sobrepondo às finalidades do processo educativo. Desse modo, a própria identidade confessional e a autonomia dos órgãos colegiados, que tanto expressam a especificidade da UNIMEP, estão sendo desconstruídas na medida em que a gestão da instituição se torna cada vez mais heterônoma.

Evidenciamos que a adoção do novo sistema de gestão da instituição, conforme a lógica do projeto neoliberal em que o monetarismo é que passa a definir as relações sociais e institucionais tem sido premente nas relações entre Igreja e Universidade.

Ao longo do estudo, alguns autores tornaram-se importantes para ajudar a compreender o papel que cabe aos países em desenvolvimento nesse processo de Reforma e as suas consequências para as instituições de ensino superior. Destacamos Silva Junior e Sguissardi (2001).

Os estudos realizados buscaram compreender também a especificidade da UNIMEP recorrendo a estudos sobre a instituição e sobre a questão da confessionalidade e da sua Política Acadêmica.

Nessa perspectiva, destacam-se os estudos de Mesquida (1994); Tavares (2012); Boaventura (1992); César (2012); Cardoso (2016), dentre outros. E, em relação à gestão foram considerados estudos com ênfase na contribuição de Dourado (2006); Bordignon e Gracindo (2001) Fonseca (1997); Veiga (1998) e Mota (1973).

No primeiro capítulo, apresentamos o processo de formação e desenvolvimento da UNIMEP e suas relações com os modelos de sociedade sustentada pelo Estado. A sistematização dos estudos demonstra que a Universidade sempre teve um papel importante nos processos de reprodução social, na perspectiva da conservação da sociedade. Conseqüentemente, apresenta, ao longo de sua história contradições em relação à confessionalidade e à Política Acadêmica. Esse capítulo encerra-se com a apresentação dos quadros organizacionais da instituição e da Igreja Metodista.

O segundo capítulo considerou os desdobramentos da racionalidade da Reforma do Estado nas instituições de ensino superior. É possível observar que houve um processo de construção de novo marco regulatório para a educação baseado no modelo empresarial de administração que colaborou para que as instituições redefiniram suas políticas institucionais à luz da ortodoxia neoliberal. Tal racionalidade alcançou a UNIMEP, que buscou superar suas crises por meio da adoção de um modelo de gestão que secundariza a autonomia universitária.

No terceiro capítulo apresentamos os dados referentes à matrícula e ao crescimento das IES na área geográfica de atuação da UNIMEP, e no interior de São Paulo, buscando identificar as razões da crise e do endividamento da universidade e as escolhas feitas pela mantenedora e que têm comprometido sua autonomia e o princípio da confessionalidade. As mudanças implantadas pela RME aproximam-se de um modelo de universidade ligada à racionalidade da Reforma do Estado.

Por certo que a UNIMEP viveu anos de diálogo honesto e aberto em que, por meio da construção coletiva e participação efetiva dos agentes do

processo educativo no movimento institucional, foi construída uma Política Acadêmica alicerçada nos principais documentos (PVMI e DEIM) de sua mantenedora, que sinalizavam como missão o compromisso educacional para a formação de uma cidadania plena.

Com a redução dos espaços de diálogo e de participação democrática resta a lembrança de tempos que ficaram no passado e que, a grosso modo, tendem a cair no esquecimento – o que vem a trazer um prejuízo maior, o de não mais formar pessoas que busquem a cidadania plena para si e, por consequência, para a sociedade como um todo, o bem-comum.

Desse modo, antes de desistir de um projeto criado coletivamente e de modo democrático, há que se insistir na busca de alternativas em que a dimensão humana e crítica sejam centrais.

Evidenciar a existência de uma luta econômica e política e a e a necessária adoção de ações concretas para reversão do quadro crítico, econômico-financeiro, no qual a UNIMEP se encontra é papel da mantenedora sempre em diálogo com a mantida e com seus atores.

A contribuição desta pesquisa não foi meramente o de mostrar o resultado das condições e evidenciar a adoção de uma gestão gerencialista numa universidade privada confessional, mas os processos que intermediaram suas escolhas e ainda se fazem presentes e vem interferindo na sua autonomia.

Foi nesse contexto que pôde ser constatado que – na nova fase de acumulação capitalista que se tem caracterizado pela posição dominante do capital financeiro, potencialmente, mundializado no sistema econômico – há uma orientação política e econômica de organismos multilaterais internacionais, sendo os principais, o Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial e a Organização Internacional do Trabalho, que tem fortalecido as empresas e corporações multinacionais que vem se configurando como as principais forças do capitalismo subordinando a si, não só os Estados nacionais, mas até mesmo o mercado internacional, às dinâmicas próprias do capital.

A adoção pelo Estado brasileiro, a partir de meados da década de 1990 do ideário neoliberal como orientador de suas políticas econômicas e sociais foi fruto dessa ingerência o que veio a resultar na criação de um conjunto de políticas

de desregulamentação de direitos do trabalhador em meio a um processo maciço de privatizações.

O neoliberalismo veio a significar, portanto, o fortalecimento de um modelo de acumulação no qual as regras mercadológicas e capitalistas tornaram-se centrais e intermediadoras das relações sociais e econômicas das instituições, não somente das instituições públicas-estatais, mas também das instituições privadas quer sejam mercantis, quer confessionais.

A Reforma do Estado, no Brasil em ofensiva à crise da década de 1980 trouxe como um dos seus mais danosos resultados à adesão às políticas neoliberais que resultaram em um amplo reformismo em setores como a saúde, a educação e a pesquisa, o que até antes da Reforma eram setores de atuação exclusiva do Estado e que, em decorrência dessa reforma passaram a ser realizados em “parceria” com a iniciativa privada.

Para a educação no ensino superior a racionalidade na gestão institucional seguem as diretrizes e concepções ideológicas de organismos multilaterais, assim o fator econômico, se encontra na base desse processo no qual, a monetarização e a mercantilização das relações de trabalho transformam os direitos dos trabalhadores em “custos”, conforme apontou Druck (2011, p. 54) com o concurso, por certo de outros fatores a ele agregados.

Conforme foi demonstrado a UNIMEP é “filha” da ditadura militar; atualmente no regime democrático de governo se vê na iminência de ser comandada por uma força maior do que ela, o mercado e a sua consequente lógica para a gestão.

A UNIMEP viveu anos de diálogo honesto e aberto em que por meio da construção coletiva e participação efetiva dos agentes do processo educativo no movimento institucional, dentre esses os professores, construiu-se uma Política Acadêmica alicerçada nos principais documentos (PVMI e DEIM) de sua mantenedora, a Igreja Metodista que sinalizam o reino de Deus e a sua justiça como missão e como compromisso educacional.

Desse modo, antes de desistir há de se insistir – em lembrar daquilo que foi libertador e que foi vivido e, não deixar jamais ser esquecido, seja qual for a força exercida sobre a instituição – tarefa árdua e possível na medida em que

acreditamos que a realidade foi construída e, sendo assim, pode ser desconstruída, por dever de quem ainda acredita na liberdade.

A utopia, o não lugar existiu e existe, como universidade autônoma e não apenas e, meramente, em razão da promulgação de uma lei constitucional, antes ela existe porque foi construída por valores intrínsecos e indissociáveis para a vida acadêmica universitária englobando o ensino, a pesquisa e a extensão.

Por fim, a contribuição desse trabalho foi uma tentativa de refletir sobre a gestão considerando a especificidade da UNIMEP, que está na defesa do seu projeto institucional que preserva o princípio confessional da Igreja Metodista.

A pergunta fundante foi: em que medida a UNIMEP, ancorada por uma gestão com a predominância da lógica gerencial, compromete sua política acadêmica e o princípio confessional de sua mantenedora?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVIM, Gustavo Jacques Dias. **Autonomia universitária e confessionalidade**. Piracicaba-SP: Editora UNIMEP, 1995.

AMARAL, Nelson Cardoso. **Financiamento da Educação Superior: Estado x mercado**. São Paulo: Cortez, Piracicaba: Editora UNIMEP, 2003.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre a metamorfose e a centralidade do mundo do trabalho**. SÃO Paulo: Cortez, 2010.

BARROS, Davi Ferreira; GUIMARÃES, Luciano Satlher Rosa. **Governança e Rede Metodista de Educação**. In Revista de Educação do Cogeime, ano 15, n. 28 – junho/2006.

BOAVENTURA, Elias. Concepção de universidade do metodismo brasileiro: 1910-1930. In: **Revista do COGEIME**. Piracicaba: COGEIME, v. 4, n. 6, p. 137-149, 1995. Disponível em: <<https://www.redemetodista.edu.br/revistas/RevistasCOGEIME/index.php/COGEIME/article/view/267/243>>. Acesso em: 18 out. 2016.

_____. Historiografia da história da educação Metodista no Brasil. In: **Revista de Educação do COGEIME**. Piracicaba: COGEIME, v. 10, n. 19, p. 87-118, 2001.

_____. **Pela Autonomia Universitária: crônicas da luta na UNIMEP – 2006/2009**. Piracicaba: Equilíbrio, 2010.

_____. Qual a missão de nossas instituições de ensino. In: **Revista do COGEIME**, Piracicaba: COGEIME, ano 01, nº 01, p. 37-47, 1992.

_____. Reflexões sobre o papel dos metodistas no ensino superior brasileiro. In. **Cristianismo y Sociedad**. Quito: ISAL, v. 29, n. 107, p. 35-67, 1991.

_____. UNIMEP: caminhando pelos descaminhos: um relato de experiência. In: **Revista de Educação do COGEIME**. Piracicaba: COGEIME, v. 13, n. 24, p. 71-79, 2004. Disponível em: <<http://www.COGEIME.org.br/revista/cap0624.pdf>>. Acesso em: 22 mai. 2016.

BOAVENTURA, Elias; JORGE Leila; AMYUNI, Suzana e SGUISSARD, Valdemar (Orgs.). **Comunicado Importante: Memórias da Resistência**, ADUNIMEP: Associação dos Docentes da UNIMEP. Piracicaba/SP: Jacintha Editores, 2007.

BORDIEU, P. **A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In NOGUEIRA, m.a.; catani, a. **Escritos de Educação**. 2 ed.. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Ève. **O novo espírito do capitalismo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 18 ed, atualizada e ampliada. São Paulo: Saraiva, 1998.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dez. 1996.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **Estado e subdesenvolvimento industrializado**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1977.

_____. **A reforma do Estado nos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. In: Cadernos MARE de Reforma do Estado, Brasília, n. 6, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.

BORDIGNON, Genuíno. **Conselhos Escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2004.

CARDOSO, Luís de Souza. **A identidade da UNIMEP no movimento de sua política acadêmica: uma teoria fundamentada nos dados**. Tese (Doutorado em Educação), Escola de Comunicação, Educação e Humanidades da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2016.

Cadernos MARE & Priority Projects. **Reforma da Gestão Pública. Documentos e trabalhos sobre a reforma gerencial do Estado brasileiro**. Disponível em Bresser-Pereira Website. Acessado em 29 de maio de 2016.

CÉSAR, E.E.B. **Confessionalidade – uma questão docente**. In: Revista do COGEIME, Ano 2, n. 3, 1993.

_____. **Educação e Confessionalidade**. In: Revista do COGEIME, ano 6, n. 11, 1997, p. 7-23.

_____. **Educação metodista: marcos de uma trajetória – 45 anos do COGEIME, 30 anos PVM, DEIM, Pastorais**. In: revista do COGEIME, ano 21, n. 41, 2012, p. 107-122.

CHESNAIS, François. **A Mundialização do Capital**, Trad. Silvana FinziFoá, São Paulo: Xamã, 1996.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? (In) TOMASSI, L; WARDE J; HADDAD, S (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Editora Cortez, 1996, pp. 75-121.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Os Conselhos de educação e a gestão dos sistemas**. In: FERREIRA, Naura. S.C. & AGUIAR, Márcia A. S. (orgs.). Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2001.

DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **Gestão escolar democrática: a perspectiva dos dirigentes escolares da rede municipal de ensino de Goiânia/GO**. Goiânia: Alternativa, 2003.

_____. **A escolha de dirigentes escolares: Políticas e gestão da educação no Brasil**. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (org.). Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **A gestão democrática e a construção de processos coletivos de participação e decisão na escola**. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto N.S.C. & AGUIAR, Márcia A. S. M. A. (orgs.). Para onde vão a orientação e a supervisão educacional? Campinas/SP: Papyrus, 2002.

_____. **Gestão democrática da escola: movimentos, tensões e desafios**. In: SILVA, A. M. & AGUIAR, M.A. Retrato da Escola no Brasil. Brasília: CNTE, 2004.

_____; COSTA, Messias. **Escolha de dirigentes escolares no Brasil: relatório final da pesquisa**. Brasília: ANPAE, 1998. (Série estudos e pesquisa da ANPAE, n. 4).

_____; PARO, Vitor. H. **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001

ELIAS, Beatriz Vicentini. **Além das crises, esperança. Almir Maia: educação como compromisso**, Piracicaba-SP: Equilíbrio, 2009.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação popular e Universidade: contradições e perspectivas emergentes nas experiências de extensão universitária em educação popular da Universidade Metodista de Piracicaba (1978-1987)**. 386 f. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação) – Departamento de Filosofia, Doutorado em Filosofia da Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1988.

FREDERICKSON, H. George. **Whatever happened to public administrator? Governance, governance everywhere**. In Ferlie, Ewan; Lyn Jr.; Laurence; Pollit, Christopher. The Oxford Handbook of Public Management. Oxford, Oxford University Press, 2007.

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**, São Paulo: Annablume, 2005.

HEITZENRATER, Richard P. Santidade e ignorância esplêndida: Wesley e a educação. In: **Revista de Educação do COGEIME**. Piracicaba: COGEIME, v. 12,

n. 22, p. 9-32, 2003. Disponível em: <<http://www.COGEIME.org.br/revista/cap0122.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2016.

IGREJA METODISTA DO BRASIL. **Cânones da Igreja Metodista 2012-2016**. São Paulo: Equilíbrio Editora, 2012.

_____. **Cânones da Igreja Metodista 2017-2021**: Editora Cedro, 2017.

_____. **Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista**. In: **Cânones da Igreja Metodista**. São Paulo: Cedro, 2017.

_____. **Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista**. In: **Plano para a Vida e Missão da Igreja Metodista**. Piracicaba: UNIMEP, 1982.

_____. **Fundamentos, Diretrizes, Políticas e Objetivos para o Sistema Educacional Metodista**. Piracicaba: UNIMEP, 1980. 234

_____. **Plano Nacional Missionário 2012-2016**. São Paulo, 2011.

JOSGRILBERG, Rui de Souza. **Notas para uma filosofia de inspiração wesleyana: nos 300 anos do nascimento de John Wesley – 1703-2003**. In: **Revista de Educação do Cogeime**. Piracicaba: Cogeime, v. 12, n. 23, p. 61-70, 2003. Disponível em: <<http://www.cogeime.org.br/revista/cap0523.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2016.

_____. **Celebrar a educação na visão Metodista: a propósito dos 45 anos do Cogeime**. In: **Revista de Educação do Cogeime**. v. 21, n. 41, 2012. p. 69-78. Disponível em: <<https://www.redemetodista.edu.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/view/7/25>>. Acesso em: 18 nov. 2016.

KPMG Auditores Independentes. Disponível em <http://www.kpmg.com.br> Acesso em 20/05/2017.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Planta, 2004.

LAZIER, Josué Adam. **Diretrizes Educacionais da Igreja Metodista e sua aproximação com a Proposta de Educação Libertadora de Paulo Freire**. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, 2010.

LOPES, Sérgio Marcus Pinto. **As Instituições de Ensino no Metodismo**: fatores de sua criação. 203 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, 2000.

LÜCK, H. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. 3ª Ed. São Paulo: Vozes, 2007. (Série Cadernos de Gestão, v. I)

MATTOS, Paulo Ayres. **Confessionalidade, Educação e Escola: Um enfoque histórico.** In: Revista do COGEIME. Ano 1 Número 1, 1991.

MESQUIDA, Peri. **Hegemonia norte-americana e educação protestante no Brasil: um estudo de caso.** Juiz de Fora: EDUFJF; São Bernardo do Campo: EDITEO, 1994).

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo: de onde vem para onde vai?** São Paulo: Editora SENAC, 2001.

MOTA, Fernando C. Prestes. **Teoria geral da administração: uma introdução.** 7. ed. São Paulo: Pioneira, 1973.

NEVES, Carmen Moreira de Castro. **Autonomia da escola pública: um enfoque operacional.** In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. **A transformação da educação em mercadoria no Brasil.** In Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: abr. 2016.

SANTA ANA, Julio de. Qual a missão de nossas instituições de ensino. In: **Revista do COGEIME**, Piracicaba: COGEIME, ano 01, nº 01, p. 11-36, 1992.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** São Paulo: Autores Associados, 1994.

SGUISSARDI, Valdemar. **Estudo diagnóstico da política de expansão da (e acesso à) educação superior no Brasil 2002-2012,** Piracicaba, 2014.

SGUISSARDI, Valdemar e SILVA JR, João dos Reis. **Novas Faces da Educação Superior no Brasil: Reforma do Estado e mudanças na produção.** São Paulo: Editora Cortez, 2001.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **A formação da Universidade Metodista de Piracicaba: um estudo histórico sobre a administração universitária,** Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 1992.

_____. **Em busca de uma Política Acadêmica** – Documentos finais dos Fóruns de Política e Avaliação Acadêmicas de 1990 e 1991. Piracicaba: UNIMEP, 1991.

_____. **Reforma do Estado e da Educação.** São Paulo, Editora Xamã, 2002.

_____. (Org.). **O pragmatismo como fundamento das Reformas Educacionais no Brasil.** Campinas-SP, Editora Alínea, 2007

TAVARES, Sergio Marcus Nogueira. **As universidades confessionais brasileiras e as reformas da educação na década de 1990**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

UNIMEP. **Estatuto do Magistério Superior**. Piracicaba: UNIMEP, 1987.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Piracicaba: UNIMEP, 1992.

_____. **Política Acadêmica**. Piracicaba: UNIMEP, 2015.

_____. **Regimento Geral**. Piracicaba: UNIMEP, 2016.

_____. **Relatório de Atividades – Gestão 1986/1990**. Piracicaba: UNIMEP, 1990.

VANNUCCI, Aldo. **A universidade comunitária: o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação básica e educação superior: projeto político-pedagógico**. Campinas: Papyrus, 2004.

_____. **Perspectiva para reflexão em torno do projeto político- pedagógico**. In: Escola: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

_____. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva**. In: Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

ANEXOS

ANEXO A: Certificado do Comitê de Ética em Pesquisa UNIMEP

 <p>UNIMEP Universidade Metodista de Piracicaba</p>	<p>Comitê de Ética em Pesquisa CEP-UNIMEP</p>
<p><i>Certificado</i></p>	
<p>Certificamos que o projeto de pesquisa intitulado "O trabalho docente na Universidade Metodista de Piracicaba face à mundialização do capital e reforma do Estado", sob o protocolo nº 91/2015, do pesquisador Oswaldo Elias de Almeida esta de acordo com a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/MS, de 12/12/2012, tendo sido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa – UNIMEP.</p>	
<p>We certify that the research project with title "The Teaching work in the Methodist University of Piracicaba face the globalization of capital an state reform", protocol nº 91/2015, by Researcher Oswaldo Elias de Almeida is in agreement with the Resolution 466/12 from Conselho Nacional de Saúde/MS and was approved by the Ethical Committee in Research at the Methodist University of Piracicaba – UNIMEP.</p>	
<p>Piracicaba, 06 de outubro de 2015</p>  <p>Profa. Dra. Daniela Fajeros Bertelli Merino Coordenadora CEP - UNIMEP</p>	

ANEXO B: Carta de Aprovação CEP - Protocolo de pesquisa nº 91/2015**Comitê de Ética em Pesquisa**

Piracicaba, 06 de outubro de 2015.

Para: **Oswaldo Elias de Almeida**

De: Coordenação do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP-UNIMEP

Ref.: **Aprovação do protocolo de pesquisa nº 91/2015 e indicação de formas de acompanhamento do mesmo pelo CEP-UNIMEP**

Vimos através desta, informar que o Comitê de Ética em Pesquisa da UNIMEP, após análise, **APROVOU** o Protocolo de Pesquisa nº **91/2015** com o título: **“O trabalho docente na Universidade Metodista de Piracicaba face à mundialização do capital e reforma do Estado”** sob sua responsabilidade.

O CEP-UNIMEP, conforme as resoluções do Conselho Nacional de Saúde é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos promovidas nesta Universidade.

Portanto, conforme a Resolução do CNS 466/12, é atribuição do CEP “acompanhar o desenvolvimento dos projetos através de relatórios anuais dos pesquisadores” (VII. 13. d). Por isso o/a pesquisador/a responsável deverá encaminhar para o CEP-UNIMEP um relatório anual de seu projeto, até 30 dias após completar 12 meses de atividade, acompanhados de uma declaração de identidade de conteúdo do mesmo com o relatório encaminhado à agência de fomento correspondente.

Agradecemos à atenção e colocamo-nos à disposição para outros esclarecimentos.

Atenciosamente,

Profª. Drª. Daniela Fafeiros Bertelli Merino
Coordenadora CEP-UNIMEP

APÊNDICE I

Documento: Plano para Vida e Missão

Igreja Metodista

Art. 25 - O XIII Concílio Geral aprovou as seguintes Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista

Histórico

Na continuidade de um processo iniciado há longo tempo e de projetos já elaborados anteriormente, e tentando responder a anseios já existentes, a Igreja Metodista iniciou em 1979 processo formal para definir posições que servisse como diretrizes para a tarefa educativa de suas escolas. Após pesquisas em igrejas e instituições metodistas no País, realizou-se um seminário no Rio de Janeiro, em julho de 1980, convocado pelo Conselho Geral, quando se elaborou um documento intitulado Fundamentos, Diretrizes e Objetivos para o Sistema Educacional Metodista.

Este documento, voltado para as instituições de ensino secular e teológico foi publicado pelo Expositor Cristão e encaminhado a várias igrejas, instituições e órgãos regionais e gerais, para que fosse avaliado.

Enquanto se desenrolava este processo, a Secretaria Executiva de Educação cristã do Conselho Geral promovia, a mando deste, a busca de um posicionamento acerca da Educação Cristã.

Certas afirmações básicas, intituladas A Educação Cristã: um posicionamento metodista, foram também publicadas e propostas à Igreja em 1981. Por outro lado, tendo em vista a necessidade de preparação do Plano Para a Vida e a Missão da Igreja, o Conselho Geral procurou também definir a maneira metodista de se entender a vida e a missão da Igreja. Isto foi levado a efeito através de pesquisa da Igreja e especialmente através de uma Consulta Sobre Vida e Missão. Um documento sobre esta compreensão foi também elaborado e publicado no órgão Oficial da Igreja. Tendo em vista as colocações alcançadas, o Conselho Geral determinou que elas fossem consideradas quando da revisão final dos Fundamentos, Diretrizes, Políticas e Objetivos para o Sistema

Educacional Metodista. Estes deveriam ser ampliados, de modo a incluir também as responsabilidades da Igreja no campo de educação cristã. Com esta finalidade, em janeiro de 1982 reuniu-se o Seminário Diretrizes para um Plano Nacional de Educação, no Instituto Metodista de Ensino Superior. Foram convocados os bispos, os membros do Conselho Geral, representantes dos Conselhos Regionais das Federações Regionais de Homens, Senhoras, Jovens e Juvenis, bem como das respectivas Confederações. Cada instituição de ensino (secular e teológico) foi convidada a enviar dois representantes. Os alunos de cada instituição de ensino teológico também foram convidados a enviar um representante.

O Seminário pretendia elaborar um posicionamento que levasse em conta, além das propostas dos documentos acima citados, a análise do opinamento recebido das igrejas, órgãos e instituições. A complexidade da matéria mostrou que não se alcançaria a redação apropriada. Uma comissão foi então eleita pelo Seminário e encarregada de reunir estas conclusões, aproveitando também os estudos ali realizados.

O documento Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista é o resultado do trabalho, aprovado pelo Conselho Geral e sancionado pelo XIII Concílio Geral da Igreja Metodista.

I. O que estamos vendo

A educação tem sido um dos instrumentos sempre presentes na ação da Igreja metodista no Brasil. Como instrumento de transformação social, ela é parte essencial do envolvimento da Igreja no processo da implantação do Reino de Deus.

A ação educativa da Igreja acontece de diversas maneiras: através da família, da igreja local em todas as suas agências (comissões, escola dominical, o púlpito, os grupos societários, etc.), através das suas instituições de ensino secular, teológico, de ação comunitária e de comunicação.

Levando em conta o evangelho e sua influência sobre todos os aspectos da vida, a ação educativa metodista trouxe muitas contribuições positivas. Por meio especialmente da igreja local, muitas pessoas foram convertidas e transformadas, modificando suas vidas e seu modo de agir. Por intermédio das instituições a

Igreja buscou a democratização e a liberalização da educação Brasileira. Suas propostas educacionais eram inovadoras e humanizantes pois ofereciam um tipo de educação alternativa aos rígidos sistemas jesuíta e governamental.

A ação educativa da Igreja, entretanto, deu muito mais valor às atitudes individualistas em relação à sociedade. O mais importante era uma participação pessoal e isolada. No caso específico das nossas escolas, à medida em que a sociedade brasileira foi se desenvolvendo, elas perderam suas características inovadoras e passaram a ser reprodutoras da educação oficial.

Esvaziaram-se perdendo sua percepção de que o Evangelho têm também dimensões políticas e sociais, esquecendo, assim, sua herança metodista. Em razão de suas limitações históricas e culturais a ação educativa metodista tornou-se prejudicada em dois pontos importantes: primeiro, porque não se identificou plenamente com a cultura brasileira; segundo, por ter apresentado pouca preocupação em descobrir soluções em profundidade para os problemas dos pobres e desvalidos, que são a maioria do nosso povo.

Hoje, no Brasil, vivemos situações que exigem de nós resposta concreta. Os problemas que afligem nosso povo, desde a família até os aspectos mais amplos da vida nacional, colocam um grande desafio e todos precisamos contribuir para encontrar as soluções que atendam aos verdadeiros interesses da maioria da nossa população. Percebemos que muitas são as forças contrárias a vida. Mas também acreditamos que o evangelho nos capacita para encontrar aquelas soluções que possibilitam a realização dos verdadeiros interesses do povo Brasileiro. Por isso, nós, metodistas, à luz da Palavra de Deus, examinamos nossa ação educativa presente, dispendo-nos a buscar novas linhas para esta ação.

II. O que nos diz a Bíblia

O Deus da Bíblia - que é Pai, Filho e Espírito Santo – se revela na história humana como Criador, Senhor, Redentor, Reconciliador e Fortalecedor. Este

Deus Trino, em seu relacionamento com o Ser Humano, cria uma nova comunidade, sinalizada historicamente através da vida do povo de Israel e da Igreja. A ação divina sempre nos aponta para a realização plena do Reino de Deus.

A esperança deste Reino é vivida e experimentada parcialmente na vida do povo de Deus, na promessa a Abraão (Gn 12.1-4; 13.14-17; 17.8-9; 22.15-18), na experiência do êxodo (Ex. 3.7-8; 6.1-9; 13.21-22; 14.15-16; 15.26; 16.4; Dt. 7.6-8), na conquista da terra (Js 1.1-9;13-15; 24.14-25; Lv 25.8-55), na pregação dos profetas (Is 49.8-26; 55.1-13; Ez 36.22-37; Jl 2.12-32, Mq 2.12-13; 4.1-13), e em outras formas. Esta esperança foi manifestada de maneira completa na vida de Jesus de Nazaré (Mc 1.15; Mt 6.9-13; Lc 4.16-21; Mc 14.23-25; I Co 11.23-26). Através da vitória de Jesus Cristo sobre o pecado e a morte temos a certeza de que se completará a realização total do Reino de Deus (Mt 28.1-10; I Co 15.50-58; Ap. 21.1-8).

A ação de Deus se realiza por meio do Espírito Santo (Jo 16.7-14). O dom do Espírito é a força e o poder que faz brotarem entre nós os sinais do Reino de Deus e sua justiça, da nova criação, do novo homem, da nova mulher, da nova sociedade (II Co 5.5, 14-17). O Espírito nos revela que o Reino de Deus é maior que qualquer instituição ou projeto humano (Mt 12.1-8). Toda a nossa prática deve estar de acordo como o Reino de Deus (Mt 6.33; Jo 14.26) e o Espírito Santo é quem nos mostra se esta concordância existe ou não. O Espírito de Deus age onde, como e quando quer (Jo 3.5-8) a fim de criar as condições para o estabelecimento do Reino. Só quando compreendemos isso é que nos comprometemos com o projeto de Deus. Então percebemos claramente que Deus que dar ao ser humano uma nova vida à imagem de Jesus Cristo, através da ação e do poder do Espírito Santo. Por isso Ele condena o pecado individual e social gerador das forças que impedem as pessoas e os grupos de viverem plenamente.

Sendo assim, a salvação é entendida como resultado da ação de Deus na História e na vida das pessoas e dos povos.

Biblicamente ela não se limita à idéia da salvação da alma, mas inclui a ação de Deus na realidade de cada povo e de cada indivíduo. Isto atinge todos os aspectos da vida: religião, trabalho, família, vizinhança, meios de comunicação,

escola, política, lazer, economia (inclusive meios de produção), cultura, segurança e outros. A salvação é o processo pelo qual somos libertados por Jesus Cristo para servir a Deus e ao próximo e para participar da vida plena no Reino de Deus. A revelação do Reino de Deus em Jesus Cristo é motivo de esperança para todos nós (Rm 8.20-25). O Reino se realiza parcialmente na história (Mt 12.28) por meio de sinais, que apontam para a plenitude futura. Ele é o modelo permanente para a ação do povo de Deus (Mt 20.24-28) criando em nós consciência crítica (I Co 2.14-16), capaz de desmascarar todos os sistemas de pensamento que se julgam donos exclusivos da verdade. A esperança no Reino permite que participemos de projetos históricos que visam à libertação da sociedade e do ser humano. Ao mesmo tempo nos liberta da ideia de que os projetos humanos são auto-suficientes e nos leva a qualquer atitude de endeusamento de instituições.

A ação de Deus atinge, transforma e promove as pessoas, na medida em que as desafia a um relacionamento pleno e libertador com Deus e o próximo, para o serviço concreto na comunidade. A natureza do Reino exige compromisso do novo homem e da nova mulher e sua sociedade, na direção da vida abundante da justiça e liberdade oferecidas por Cristo.

Deus se manifesta sempre em atos de amor, pois ele é amor (I Jo 4.7-8) e quer alcançar a toda a criação, pois nada foge à graça divina. Em Cristo, Deus nos ama de tal maneira que dá sua vida por todos, alcançando especialmente os pobres, os oprimidos e marginalizados dos quais assume a defesa com justiça e amor. Seu amor quebra as cadeias da opressão, do pecado, em todas as suas formas. Por seu amor ele nos liberta do egoísmo para uma vida de comunidade em amor e serviço ao próximo.

O Reino de Deus alcança qualquer tipo de pessoa, quaisquer que sejam suas ideias, suas condições sociais, culturais, políticas, econômicas ou religiosas. Alcança igualmente a pessoa como um todo: corpo, mente e espírito, com todas as suas exigências.

Os atos de Deus, através dos quais ele revela e inaugura o seu Reino, nos ensinam também como devemos agir, e são o critério para a ação missionária da Igreja.

III. Algumas considerações de que devemos nos lembrar:

Toda a ação educativa se baseia numa filosofia, isto é, numa visão a respeito do mundo e das pessoas. Em nosso caso, a filosofia é iluminada pela fé, estando por isso sempre relacionada com a reflexão teológica à luz da revelação bíblica em confronto com a realidade.

Até o momento, nossa ação educativa tem sido influenciada por idéias da chamada filosofia liberal, típicas de nossa sociedade, resultando num tipo de educação com características acentuadamente individualistas.

Alguns dos elementos fundamentais dessa corrente são:

- preocupação individualista com a ascensão social;
- acentuação do espírito de competição;
- aceitação do utilitarismo como norma de vida;
- colocação do lucro como base das relações econômicas.

Nenhum desses elementos está de acordo com as bases bíblico-teológicas sobre as quais se deve fundamentar a prática educativa metodista.

A Educação na perspectiva cristã, “como parte da Missão é o processo que visa oferecer à pessoa e comunidade, uma compreensão da vida e da sociedade, comprometida com uma prática libertadora, recriando a vida e a sociedade, segundo o modelo de Jesus Cristo, e questionando os sistemas de dominações e morte, à luz do Reino de Deus” (Plano Para a Vida e a Missão da Igreja Metodista). Por isso a Igreja precisou definir novas diretrizes educacionais voltadas para a libertação das pessoas e da sociedade.

A partir dessas diretrizes a Igreja desenvolverá sua prática educativa, de tal modo que os indivíduos e os grupos:

- Desenvolvam consciência crítica da realidade;
- Compreendam que o interesse social é mais importante que o individual;
- Exercitem o senso e a prática da justiça e solidariedade;
- Alcancem a sua realização como fruto do esforço comum;
- Tomem consciência de que todos têm direito de participar de modo justo dos frutos do trabalho;
- Reconheçam que, dentro de uma perspectiva cristã, útil é aquilo que tem valor social.

IV. O que devemos fazer

A ação educativa da Igreja tem que estar mais firmemente ligada aos objetivos da Missão de Deus, visando a implantação do seu reino. Além disso, nossos esforços educacionais de todo tipo têm também que se identificar mais com a cultura brasileira, e atender às principais necessidades do nosso povo. Por isso é preciso que busquemos novos caminhos.

A busca destes novos caminhos deve procurar a superação do modelo educacional vigente. Não se pode mais aceitar uma educação elitista, que discrimina e reproduz a situação atual do povo brasileiro, impedindo transformações substanciais em nossa sociedade. Também não podemos nos conformar com a tendência que favorece a imposição da cultura dos poderosos, impedindo a maior participação das pessoas e aumentando cada vez mais seu nível de dependência.

Uma tomada de decisão nesse sentido não deve ser entendida como simples reação às falhas que encontramos na ação educativa, mas como uma atitude necessária de uma Igreja que deseja ser serva fel, participando ativamente na construção do Reino de Deus.

A partir destas constatações declaramos que a ação educativa da Igreja metodista - realizada através de todas as suas agências, isto é, a escola dominical, comissões, púlpito, grupos societários, instituições de ensino secular, teológico, de ação comunitária, etc. - terá por objetivos

1. Dar continuidade, sob a ação do Espírito Santo, ao processo educativo realizado por Deus em Cristo, que promove a transformação da pessoa em nova criatura e do mundo em novo mundo, na perspectiva do Reino de Deus;
2. Motivar educadores e educandos a se tornarem agentes positivos de libertação, através de uma prática educativa de acordo com o Evangelho;
3. Confrontar permanentemente as filosofias vigentes com o Evangelho;
4. Denunciar todo e qualquer tipo de discriminação ou dominação que marginalize a pessoa humana, e anunciar a libertação em Jesus Cristo;
5. Respeitar e valorizar a cultura dos participantes do processo educativo, na medida em que estejam de acordo com os valores do Reino de Deus;

6. Apoiar os movimentos que visem à libertação dos oprimidos dentro do espírito do Evangelho libertador de Jesus Cristo;
7. Despertar consciência crítica e sensibilizada para o problema da justiça, num mundo marcado pela opressão.

Com base nestes posicionamentos, ficam estabelecidas as seguintes diretrizes gerais:

1. Toda e qualquer iniciativa educacional da Igreja, especialmente a organização de novos cursos e projetos, levará sempre em consideração os objetivos da Missão, de acordo com os documentos oficiais da Igreja e as necessidades locais;
2. Quanto aos cursos, currículos e programas já existentes, as agências da Igreja se empenharão para que, no menor prazo possível, estejam de acordo com as orientações estabelecidas neste documento;
3. Será buscado um estreito relacionamento com as comunidades onde nossos trabalhos estão localizados, compartilhando com elas os seus problemas;
4. Em todos os lugares em que a Igreja atua serão colocados à disposição da comunidade, das organizações de classe e das entidades comunitárias, as instalações de que dispomos, tanto para a realização de programas, quanto para a discussão de temas de interesses comunitário, de acordo com os objetivos da Missão;
5. As igrejas e instituições devem atuar também através de programas de educação popular, para isto destinando recursos financeiros específicos;
6. Toda a ação educativa da Igreja deverá proporcionar aos participantes condições para que se libertem das injustiças e males sociais que se manifestam na organização da sociedade, tais como: a deterioração das relações na família e entre as pessoas, a deturpação do sexo, o problema dos menores, dos idosos, dos marginalizados a opressão da mulher, a prostituição, o racismo, a violência, o êxodo rural resultante do mau uso da terra e da exploração dos trabalhadores do campo, a usurpação dos direitos do índio, o problema da ocupação desumanizante do solo urbano e rural, o problema dos toxicômanos, dos alcoólatras, e outros;
7. A educação da criança deverá merecer especial atenção, notadamente na faixa do pré-escolar (de 0 a 6 anos), e de preferência voltada para os setores mais pobres da população;

8. Visando à unidade educacional da Igreja em sua missão, as igrejas locais e instituições se esforçarão no sentido de uma ação conjunta em seus projetos educacionais;

9. A Igreja e suas instituições estabelecerão programas destinados à formação de pessoas capacitadas para todas as tarefas ligadas à ação educacional e social;

10. Todas as agências de educação da Igreja Metodista, tanto ao nível local quanto a nível de instituição, procurarão orientar os participantes de seu trabalho sobre as diretrizes ora adotadas, empenhando-se igualmente para que elas sejam vividas na prática.

A - No caso específico da Educação Secular:

A Igreja entende a Educação Secular que promove como o “processo que oferece formação melhor qualificada nas suas diversas fases, possibilitando às pessoas o desenvolvimento de uma consciência crítica e seu comprometimento com a transformação da sociedade , segundo a missão de Jesus Cristo”(Plano Para a Vida e a Missão da Igreja).

Por isso:

1. O ensino formal praticado em nossas instituições não se limitará a preparar para o mercado de trabalho, mas, além disso, igualmente, deverá despertar uma percepção crítica dos problemas da sociedade.

2. As instituições superarão a simples transmissão repetitiva de conhecimentos, buscando a criação de novas expressões do saber, a partir da realidade e expectativa do povo.

3. Terá prioridade a existência de pastorais escolares que atuem como consciência crítica das instituições, em todos os seus aspectos, exercendo suas funções profética e sacerdotal dentro e fora delas.

4. Toda a prática das instituições se caracterizará por um contínuo aperfeiçoamento no sentido de democratizar cada vez mais as decisões.

5. Os órgãos competentes farão com que estas diretrizes sejam cumpridas em suas instituições.

6. As instituições participarão em projetos da Igreja compatíveis com suas finalidades estatutárias atendendo aos fins da Missão.

B - No caso específico da Educação Teológica

1. “A Educação Teológica é o processo que visa à compreensão da história em confronto com a realidade do Reino de Deus, à luz da Bíblia, e da tradição cristã reconhecida e aceita pelo metodismo histórico como instrumentos de reflexão e ação para capacitar o povo de Deus, leigos e clérigos, para a vida e missão, numa dimensão profética”. (Plano Para a Vida e a Missão da Igreja).

2. Os currículos serão fundamentados nas bases teológicas reconhecidas pela Igreja Metodista, como identificadas no presente documento, com vistas a mudanças na metodologia do trabalho teológico, a partir das necessidades do povo.

3. No recrutamento e seleção dos professores de teologia se observará não apenas a sua adequada qualificação aos cursos a serem ministrados mas, também, a sua vivência pastoral e a consciência que tenham de que a tarefa teológica deve ser feita a partir da revelação, no contexto do povo brasileiro e tendo em vista o atendimento de suas necessidades.

4. O processo de recrutamento dos que aspiram ao pastorado, incluirá, sistematicamente, um programa pré- teológico de estudos, que os iniciará no processo de reflexão sobre as preocupações da Igreja, como definidas nos seus documentos.

5. A educação teológica será desenvolvida observando-se os seguintes relacionamentos:

- Relacionamento com o contexto social: a metodologia do trabalho teológico, em todos os níveis, terá relação direta com a realidade da sociedade brasileira, na perspectiva do oprimido, visando ao processo de sua libertação.
- Relacionamento com outras áreas do conhecimento humano: o trabalho teológico deverá ser desenvolvido de uma forma integrada à outras áreas do conhecimento, incluindo tanto as ciências humanas, como também as áreas de tecnologia, de ciências exatas, de saúde, ciências aplicadas, e outras.
- Relacionamento entre as instituições de ensino: o trabalho teológico deverá ser realizado de maneira integrada, de tal modo que todo o ensino teológico na Igreja promova a sua unidade de pensamento e ação naquilo que seja fundamental.
- Relacionamento ecumênico: a educação teológica será enriquecida pelo contato com outras Igrejas cristãs, inclusive de outros países.

6. As instituições de ensino teológico oferecerão cursos de formação e atualização teológica para pastores e leigos, com a finalidade de os ajudar a reexaminarem continuamente seu ministério e serviço, desde a perspectiva do Reino de Deus.

7. As instituições de ensino teológico desenvolverão esforços na pesquisa junto à igreja local e outras fontes para a renovação litúrgica, levando em conta as características culturais do povo brasileiro.

8. Os órgãos competentes estudarão uma maneira de uniformizar o tratamento dos seminaristas, pelas regiões eclesiásticas, em termos de ajuda financeira (bolsas), apoio e requisitos dos estudantes para ingresso e continuação dos estudos na Faculdade de Teologia e Seminários.

C - No caso específico de Educação Cristã:

1. “A Educação Cristã é um processo dinâmico para transformação, libertação e capacitação da pessoa e da comunidade. Ela se dá na caminhada da fé e se desenvolve no confronto da realidade histórica com o Reino de Deus, num comprometimento com a Missão de Deus no mundo, sob a ação do Espírito Santo, que revela Jesus Cristo, segundo as Escrituras” (Plano Para a Vida e a Missão da Igreja).

2. O currículo de educação cristã na escola dominical será fundamentado na Bíblia e tratará de relacionar os relatos bíblicos à realidade na qual a Igreja se encontra.

3. As secretarias executivas regionais de educação cristã estabelecerão cursos e programas, com vistas à formação e aperfeiçoamento dos obreiros da Escola Dominical, para que desenvolvam uma metodologia de ensino compatível com as diretrizes contidas neste documento.

4. A Igreja retomará especial cuidado para com a criança e o adolescente, redefinindo a organização destes grupos e provendo material educativo adequado para estas idades.

5. Os grupos societários desenvolverão estudos e programas que auxiliem os seus participantes a compreender e viver a ação libertadora do Evangelho e serão

municípios pela Igreja com literatura e sugestões apropriadas para alcançarem este objetivo.

6. Tendo em vista o fato de que a liturgia é um processo educativo, os pastores e obreiros leigos serão incentivados a descobrirem novas formas litúrgicas que promovam a educação do povo de Deus.

7. O Conselho Geral estabelecerá programas mínimos de educação religiosa para as instituições metodistas de ensino secular, em todos os níveis, levando em conta as diretrizes aqui estabelecidas.

8. O Conselho Geral providenciará programas mínimos de educação religiosa a serem desenvolvidos, quando isto for possível, em escolas públicas.

9. O Conselho Geral providenciará material educativo a ser utilizado na igreja local e capacitação do catecúmeno, neo-convertido, pais e testemunhas quanto ao batismo e noivos, quanto ao casamento.

10. O Conselho Geral providenciará material educativo a ser utilizado na igreja local visando à conscientizar a família acerca de seu papel à luz da Missão.

Parágrafo único - As instituições educacionais da Igreja, de qualquer nível e grau, são regidas pelas Diretrizes para a Educação da Igreja Metodista, devendo toda a sua vida administrativa e acadêmica ser planejada e desenvolvida segundo seus ditames.

E d u c a ç ã o & Linguagem • v. 18 • n. 2 • 163-175 • jul.-dez. 2015 issn impresso:1415-9902 • issn eletrônico: 2176-1043

APÊNDICE II

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA **POLÍTICA ACADÊMICA**

3.^a edição

INSTITUTO EDUCACIONAL PIRACICABANO – IEP

PRESIDENTE DO CONSELHO DIRETOR

Luiz Alceu Saporoli

DIRETOR GERAL

Almir de Souza Maia

VICE-DIRETOR

Gustavo Jacques Dias Alvim

SECRETÁRIO EXECUTIVO

Luis de Souza Cardoso

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA – UNIMEP

REITOR

Gustavo Jacques Dias Alvim

VICE-REITOR ACADÊMICO

Sérgio Marcus Pinto Lopes

VICE-REITOR ADMINISTRATIVO

Arsênio Firmino de Novaes Netto

EDITORA UNIMEP

CONSELHO DE POLÍTICA EDITORIAL

Gustavo Jacques Dias Alvim (presidente)

Sérgio Marcus Pinto Lopes (vice-presidente)

Amós Nascimento

Antonio Roque Dechen

Belarmino Cesar Guimarães da Costa

Cláudia Regina Cavaglieri

Denise Giacomo da Motta

Marco Polo Marchese

Nelson Carvalho Maestrelli

COMISSÃO DE LIVROS

Belarmino Cesar Guimarães da Costa (presidente)

André Sathler Guimarães

Dorothee Susanne Rüdiger

José Carlos Barbosa

Maria Guiomar C. Tomazello

Maria Imaculada de Lima Montebelo

EDITOR EXECUTIVO

Heitor Amílcar da Silveira Neto

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA **POLÍTICA ACADÊMICA**

3.^a edição

Editora **UNIMEP**

www.unimep.br/editora
Rodovia do Açúcar, km 156
Tel./fax: 55 (19) 3124-1620 / 3124-1621
13.400-911 – Piracicaba, São Paulo/Brasil
E-mail: *editora@unimep.br*
Copyright © 1996 da Editora Unimep
DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS, 3

FICHA CATALOGRÁFICA

Instituto Educacional Piracicabano.
Política Acadêmica; prefácio: Gustavo Jacques Dias Alvim. 3.a ed. Piracicaba:
Editora UNIMEP, 2004. 29p. 21cm. (Documentos Institucionais, 1. Universidade
Metodista de Piracicaba – Política Acadêmica
CDU – 378.4 (816.12PI)
ISBN 85-85541-45-8

Coordenador editorial
Heitor Amílcar da Silveira Neto
Secretária
Ivonete Savino
Assistente administrativo
Altair Alves da Silva
Bolsista atividade
Alex Garcia Calmont de Andrade
Ficha catalográfica
Regina Fraceto
GRÁFICA UNIMEP
Coordenação
Carlos Terra
Editoração eletrônica
Carla Cynthia Smanioto
Revisão gráfica
Juraci Vitti
Capa
Wesley Lopes Honório

PREFÁCIO À TERCEIRA EDIÇÃO

No dia 24 de abril de 1992, o Conselho Universitário aprovou um documento, a chamada **Política Acadêmica**, que incorporou toda a longa *práxis* unimepiana, isto é, o processo de ações e reflexões sobre essas ações que têm acompanhado a Universidade Metodista de Piracicaba desde a sua criação. Mais de uma década se passou desde então. Esgotada já há longo tempo a sua segunda edição, impunha-se reeditá-la. *Primeiro*, por constituir-se espécie de “carta magna” e, por essa razão, estar sendo constantemente referida nos debates em curso na Instituição. *Segundo*, pelo fato de que a cada ano vão se recompondo os corpos docente, discente e funcional na Instituição, pela entrada de colaboradores, que precisam conhecer o fundamento do papel que deles e delas espera a comunidade. *Terceiro*, porque ela é a materialização de todo um movimento acadêmico que vem construindo a proposta da UNIMEP e, como tal, tem o papel de mantê-lo vivo.

A Política Acadêmica não é, e nem pode ser, camisa de força para a comunidade que a elaborou. Não pode ser compreendida como base para um fundamentalismo acadêmico que impeça a liberdade e a criatividade. Ao mesmo tempo, no entanto, ela se impõe como um documento oficial, gerado coletivamente e aprovado por todos os órgãos superiores da Universidade. Falando-se analogamente, guarda o mesmo caráter da Constituição brasileira, que tem de ser cumprida por ser hierarquicamente superior a todas as demais normas legais. É difícil deixar de reconhecer que a Política Acadêmica possui caráter mandatório, a ser respeitado e aceito, especialmente por ela caracterizar-se não como um estatuto ou regulamento, mas como um “sistema de valores e ações que devem orientar a vida universitária e sua relação com a sociedade”.

A partir de tal conjunto sistêmico, e no decorrer dos anos transcorridos desde a aprovação deste documento, foram sendo fixados os seus desdobramentos para a compreensão e estruturação da pesquisa e da extensão, que tiveram suas respectivas políticas aprovadas tanto pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) como pelo Conselho Universitário (CONSUN). Estes mesmos fundamentos foram a base para a elaboração dos Projetos Pedagógicos, hoje já aprovados para a grande maioria dos Cursos da

Universidade e ainda em construção para cada novo Curso implantado nestes últimos anos. Serviu também para orientar o processo de capacitação docente – com políticas próprias para cada Faculdade – e o projeto de estruturação da Universidade ao redor de um “corpo docente constituído na sua maioria por professores em regime de dedicação, parcial ou integral”. É ainda sobre esse sistema de valores que está sendo desenvolvido o processo da Avaliação Institucional, aliás já concebido e delineado concomitantemente à implantação da própria Política Acadêmica.

Evidentemente, os processos decorrentes da Política Acadêmica não terminaram. Em 2001, o CONSEPE constituiu Grupo de Trabalho, encarregando-o de elaborar a Política de Ensino, ainda não finalizada. Em que pese a existência de diretrizes para uma política administrativa, não foi iniciada reflexão mais aprofundada sobre o modo de a Universidade administrar-se, o que deverá levar à elaboração de uma política específica para essa área. Esta deverá orientar o chamado “Processo Administrativo”, tanto na sua instância Administrativo-Acadêmica como na infraestrutura de apoio, tal como as identificava, já em 1992 – ao lado do Processo de Ensino –, a própria Política Acadêmica.

O Grupo de Trabalho, nomeado para a revisão deste texto em sua terceira edição – liderado pelo Vice-Reitor Acadêmico da gestão anterior, Prof. Ely Eser Barreto César –, decidiu adotar, como critério para seu trabalho, a introdução apenas das alterações minimamente necessárias no texto da Política Acadêmica, a fim de torná-lo mais atualizado. As responsabilidades das instâncias existentes na estrutura da Universidade ao tempo em que a Política foi escrita (Centros, Departamentos) foram descritas novamente à luz das alterações introduzidas posteriormente na estrutura da Universidade.

A expectativa é a de que esta reedição da Política Acadêmica permita à comunidade – em constante renovação – manter-se atenta e fiel às diretrizes que ela mesma instituiu para orientação da vida universitária.

GUSTAVO JACQUES DIAS ALVIM

Reitor

Sumário

APRESENTAÇÃO (da primeira edição) 8
MANIFESTAÇÃO DO CONSELHO DIRETOR 11
POLÍTICA ACADÊMICA 12

APRESENTAÇÃO (da primeira edição)

Após ampla discussão institucional e aprovação pelos Órgãos Colegiados da Universidade, apresentamos o documento “Política Acadêmica da Universidade Metodista de Piracicaba”, em sua forma hoje acabada. Já nessas primeiras linhas se podem identificar três características do processo e de seu resultado,

Em primeiro lugar, a Política Acadêmica passou, como proposta, por um extenso e cuidadoso estágio de discussão, coordenado pelo Conselho de Coordenação do Ensino, Pesquisa e Extensão, envolvendo as unidades acadêmicas, grupos de trabalho, seminários e, no momento final, o Conselho Universitário e o Conselho Diretor, que a aprovaram, na condição de Colegiados responsáveis pela gestão da Instituição.

Em segundo lugar, deve-se focalizar o caráter do documento. Não se trata de um estatuto ou regulamento a delimitar destinos, ações, responsabilidades, metas fechadas e medidas rígidas.

O que se tem é a Política Acadêmica entendida como “um sistema de valores e ações que devem orientar a vida universitária e sua relação com a sociedade” (p. 17). A construção da proposta se prolonga e se desenvolve na constituição da implementação, que reconstrói permanentemente o projeto.

Esta dinâmica implica possibilidade de falar numa forma, em certo sentido, hoje acabada.

Há uma forma construída para o presente, mas não uma construção definitiva. A contribuição de muitos foi importante no processo de elaboração da proposta, e a todos se deve expressar os mais reconhecidos agradecimentos.

Por fim, quanto à Política propriamente dita, deve ficar bem claro que a

sua elaboração faz parte do processo de institucionalização que visa a ordenar a vida da UNIMEP segundo diretrizes que orientem o seu desenvolvimento e consolidem a sua proposta de Universidade diferenciada, que prioriza a qualidade acadêmica em todos os níveis, bem como o compromisso de participação no processo de construção da cidadania como patrimônio da sociedade brasileira.

Nesse sentido, a UNIMEP tem passado, ao longo da sua existência, por várias etapas e experimentado constante evolução na busca da configuração da sua identidade a partir do efetivo envolvimento dos seus colegiados e segmentos.

São claros sinais dessa evolução. Entre outros avanços, a crescente atuação dos colegiados superiores; a priorização em recursos humanos; a aprovação do Estatuto do Magistério Superior com seu plano de carreira; a ampliação do quadro de professores no Regime de Dedicação; o Fundo de Apoio à Pesquisa; os constantes investimentos no aparelhamento dos laboratórios e na atualização das bibliotecas; o estímulo à publicação de livros e revistas pela Editora UNIMEP; e a evolução do Programa de Pós-Graduação em Educação, com o oferecimento da área de Educação Motora no Mestrado, o início do Doutorado, a criação da área de Ensino de Ciências no Mestrado em Educação, os adiantados estudos para o oferecimento do Mestrado em Gerência de Produção e as discussões preliminares para o Mestrado em Direito. A modernização administrativa, com a informatização de boa parte dos sistemas administrativo e acadêmico, é também um indicação do caminho adotado.

A Política Acadêmica se inscreve nesta sequência escrita a partir da prática pretérita e presente. Sua inserção no cotidiano da Universidade depende tão-somente de vontade política, especialmente pelo muito que, felizmente, tem de utopia.

O documento recupera aspectos da experiência da Instituição, notadamente a partir de 1978, e sinaliza uma trajetória que se quer seguir. A discussão dessa Política foi orientada pelo Conselho de Coordenação do Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE),¹ que fez realizar dois fóruns específicos, em 1990 e 1991, e um seminário especial no início de 1992. Deles participou grande parte da comunidade, inclusive membros do corpo técnico e administrativo da Instituição. Como decorrência desse processo, no final de 1991, o CEPE aprovou

em primeira instância, por unanimidade, a proposta de Política Acadêmica, após fazer pequenas alterações na redação do documento apresentado por um Grupo de Trabalho, também encarregado de incorporar as sugestões e dar redação final ao texto. O documento final foi aprovado pelo Conselho Universitário em reunião realizada no dia 24 de abril de 1992. Sobre ele se manifestou favoravelmente também o Conselho Diretor do Instituto Educacional Piracicabano, em reunião do dia 29 de abril daquele ano.

Estamos seguros de que a Política Acadêmica é um sólido indicativo de que a UNIMEP vive mesmo um momento privilegiado por conseguir produzir o seu projeto político-pedagógico numa conjuntura de profunda crise no país, neste momento em que a educação, em particular, atravessa uma das fases mais dramáticas da sua história e exige das universidades muito de criatividade e compromisso. O exercício dos preceitos constitucionais da autonomia e da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão deve apontar para o pleno desenvolvimento da cidadania, definida em nossa lei maior como um dos fundamentos da República e um dos objetivos básicos da educação.

A Política Acadêmica constitui-se numa “peça normativa das práticas acadêmicas/administrativas”, razão pela qual preconiza “um sistema de valores e ações que devem orientar a vida universitária e sua relação com a sociedade”. O seu eixo ético fundamental – a “construção da cidadania enquanto patrimônio coletivo da sociedade civil” – parte da “realidade objetiva da Universidade, de sua natureza particular e confessional, com espírito público e comunitário, que é o seu concreto”. Essa linha de compromisso reafirma o diálogo da Universidade com as propostas educacionais da Igreja Metodista, especialmente nas suas “Diretrizes para a Educação”, quando declaram que “não se pode mais aceitar uma educação elitista que discrimina e reproduz a situação atual do povo brasileiro, impedindo transformações substanciais em nossa sociedade. Também não podemos nos conformar com a tendência que favorece a imposição da cultura dos poderosos, impedindo a maior participação das pessoas e aumentando cada vez mais seu nível de dependência”. Certamente, uma leitura dos documentos revela uma convergência entre os dois, a despeito de terem escopo e linguagem diferentes.

A Política Acadêmica também se identifica com os planos de trabalho das gestões 1986-1990 e 1991-1994, aprovados pelos colegiados superiores. No plano de 1986-1990, afirmava-se que “a prática e a vocação da UNIMEP, como Universidade particular e confessional”, porfiaram por “um modelo em que o ensino, a extensão e a pesquisa” fossem sistematicamente integrados e voltados para os problemas de uma sociedade desigual”.⁵ No plano de 1991-1994, estabelecemos como objetivos orientar as atividades da Universidade de modo a “contribuir para a construção da cidadania enquanto patrimônio coletivo” e “procurar ordenar o processo institucional interno tendo como base a Política Acadêmica colegiadamente adotada” e tomada como “expressão de nossa identidade” e eixo do “crescente processo de institucionalização da Universidade”. Por representar um horizonte a se percorrer, a Política Acadêmica não deve ser tomada como parte de um processo que deve culminar na sua efetiva implantação no cotidiano. Essa implementação da prática universitária, por significar um processo de mudança, pode desestabilizar aqueles que não se encontram preparados para alcançar a dimensão do seu significado. Por isso, depende da vontade política de todos quantos tenham um papel a desempenhar nesse processo, especialmente dos professores, como interlocutores fundamentais na produção e transmissão do conhecimento. Em outras palavras, ela precisa permear todas as atividades daqueles que constroem a Universidade, seja nos espaços nos quais se desenvolve o Processo Pedagógico, seja nos setores que operacionalizam o Processo Administrativo.

Por se tratar de um programa em desenvolvimento, exige continuadas reflexões e coloca o desafio da sua articulação com todo o processo institucional. A sua implementação certamente requererá o indispensável acompanhamento dos colegiados e possivelmente demandará adaptações e inovações de ordem estrutural.

Cabe ao Conselho Universitário conduzir, com o apoio do Conselho de Coordenação do Ensino, Pesquisa e Extensão e dos demais colegiados e setores, observadas as atribuições específicas e os limites da própria Instituição, a continuidade do processo de implantação, nos seus desdobramentos internos e implicações externas, nas suas repercussões políticas e orçamentárias, no incentivo aos debates e projetos e na busca de condições que viabilizem as ações

necessárias.

Em que pesem os diferentes níveis em que esta Política é compreendida e assumida, nossa expectativa é que os desafios por ela colocados sejam vividos em meio à renovação do diálogo e à conjugação de esforços entre Universidade, Mantenedora e outras instituições sociais identificadas com nossa proposta.

ALMIR DE SOUZA MAIA

Reitor

MANIFESTAÇÃO DO CONSELHO DIRETOR*

O Conselho Diretor do Instituto Educacional Piracicabano, representante da Igreja Metodista, busca um projeto de vida e sociedade fundamentado na noção do Reino de Deus, que “significa o surgimento do novo mundo, da nova vida, do perfeito amor, da justiça plena, da autêntica liberdade e da completa paz”.⁷ Essa noção inspirou Wesley a criar, na Universidade de Oxford (Inglaterra), no século XVIII, o movimento chamado Metodista, do qual somos herdeiros.

No Brasil, a UNIMEP é resultado desse processo, ao lado de dezenas de outras instituições do sistema metodista, filiadas ao Conselho Geral das Instituições Metodistas de Ensino (Cogeime), e de centenas de escolas e universidades espalhadas em vários países do mundo, com tradição secular.

O Conselho Diretor apreciou a “Política Acadêmica” da UNIMEP, entendendo que ela é resultado de um esforço participativo de toda a instituição. Está em consonância com as normativas do Conselho Geral e do Colégio Episcopal, estabelecidas quando da transferência da Instituição para a área geral da Igreja, e com os demais documentos oficiais metodistas. As posições assumidas pela Igreja propiciaram um espaço no qual foi possível o florescimento do fecundo processo de participação e discussão vivido pela Universidade, que culminou no estabelecimento da Política Acadêmica. O documento expressa um estágio de desenvolvimento da Universidade e contribui de forma decisiva para a construção de uma identidade institucional.

Concordamos com a manifestação do Conselho Universitário em seu todo, expressa, principalmente, quando “resgata e aponta elementos peculiares à história e à utopia unimepianas”. Essa linha de compromisso reafirma o diálogo da Universidade com as propostas educacionais da Igreja, especialmente com suas “Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista”.

A clara busca de uma utopia pela Instituição só ocorrerá efetivamente no diálogo constante com a mantenedora no interior da própria Universidade e desta com a comunidade.

Por isso mesmo, esse documento não é final, é parte de um processo e expressa um momento histórico da Instituição.

A visão utópica do documento não elimina limitações próprias de uma instituição inserida no contexto de uma sociedade contraditória como a nossa. A

implementação de qualquer ideal é um caminho permeado de tensões e conflitos e sua superação certamente requererá competência da comunidade universitária para situar-se, criativamente, nos limites impostos pela realidade.

O Conselho Diretor, nas atribuições que lhe são próprias, manifesta sua satisfação em aprovar a “Política Acadêmica” e em participar desse processo de institucionalização vivido pela Universidade Metodista de Piracicaba.

Piracicaba, 22 de agosto de 1992

JOSÉ GERALDO RIBEIRO DO VALE
Presidente

POLÍTICA ACADÊMICA

INTRODUÇÃO

A Política Acadêmica da Universidade Metodista de Piracicaba busca orientar o seu movimento político-administrativo e é o resultado de um processo que teve como sujeito a comunidade acadêmica dessa Instituição. Os demais momentos deste processo foram sistematizados nos seguintes documentos: “O Ensino no contexto da Política Acadêmica”, “A Política de Pesquisa no contexto da Política Acadêmica”, “A Política de Extensão no contexto da Política Acadêmica”, “Proposta de Política de Capacitação Docente”, “Contribuição da Comissão de Pós-Graduação para o estabelecimento da Política Acadêmica” e “Sínteses de Fóruns de Política e Avaliação Acadêmicas de fevereiro de 1990 e de 1991”. A Política Acadêmica propõe um sistema de valores e ações que devem orientar a vida universitária e sua relação com a sociedade. Constitui-se numa peça normativa das práticas acadêmicas/administrativas e deve orientar outras peças existentes, como seu Estatuto e Regimento.

A Política Acadêmica tem a sua gênese nas práticas cotidianas da UNIMEP, num dada conjuntura interna e externa, é formulado na esfera do CEPE e deve envolver, no processo de sua materialização, os segmentos que compõem a comunidade unimepiana.

I. CONDIÇÕES HISTÓRICO-SOCIAIS DA POLÍTICA ACADÊMICA

A Política Acadêmica da Universidade Metodista de Piracicaba deve ser o resultado de um processo histórico iniciado quando da inserção do Instituto Educacional Piracicabano (IEP) no ensino superior. Na medida em que é um texto normativo da vida universitária a ter sua aprovação oficial no CEPE, justica-se narrar condições histórico-institucionais de sua emergência, no panorama das diferenciadas épocas de construção da UNIMEP.

A primeira incursão do IEP no 3.º Grau configurou-se nas Faculdades Isoladas e foi motivada por uma crise financeira conjugada com uma potencialidade em relação ao ensino superior. A expansão do ensino médio na década de 60 desarticulou as instituições de ensino metodista em geral e o Colégio Piracicabano em participar. O período das Faculdades Isoladas é

marcado por uma intensa expansão física, pelo saneamento financeiro e por um relativo acúmulo de reservas de capital. Em contrapartida a esse crescimento, o processo educativo não assumiu relevância frente aos problemas decorrentes da crise financeira.

No ano de 1970, em plena privatização do ensino superior brasileiro, deu-se a sucessão do Diretor Geral da Instituição em meio a um descontentamento da academia e da Igreja Metodista do Brasil, então, a reivindicarem gestão colegiada e um Projeto Pedagógico para as Faculdades.

Esses documentos foram elaborados pelas Comissões do Conselho de Coordenação do Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). Os documentos dos Fóruns estão no livro *Em Busca de uma Política Acadêmica*, publicado pela Universidade em 1991.

Inaugurava-se um outro período institucional em uma nova conjuntura brasileira, onde o 3.º Grau tornava-se um rentável negócio para as empresas de ensino. A Reforma universitária promovida pela Lei 5.540/68 norteava esse nível de ensino, bem como instalara no País a “Universidade Tecnista”.

Nesse outro momento histórico, as Faculdade Isoladas do IEP tornaram-se as Faculdades Integradas do IEP. Esta mudança significou a autorização de um grande número de cursos em diferentes áreas do conhecimento pelo Conselho Federal de Educação e suas respectivas aberturas pelo Instituto Educacional Piracicabano, objetivando a constituição de sua universidade. Apesar da precariedade da infraestrutura, da ausência de uma gestão colegiada e de muitas outras observações negativas, desde o ponto de vista atual, em 1975 instalava-se a Universidade Metodista de Piracicaba.

O regime autoritário, implantado com o golpe militar de 1964, começava a apresentar sinais de declínio e, sob pressão da sociedade civil, iniciava seu processo de “distensão política”.

Essa conjuntura catalisou a reorganização dos movimentos sociais até então reprimidos, em particular os movimentos docente, estudantil e de um grupo de intelectuais à esquerda no interior da Igreja Metodista do Brasil. O reflexo dessa articulação na UNIMEP, deu-se, no âmbito da Igreja, com a organização gradativa de um nova composição do Conselho Diretor. As organizações, nos dois planos, preocupavam-se com o dever institucional. Reivindicavam

descentralização na gestão universitária e refutavam, em sua maioria, o projeto pedagógico tecnicista instalado na Universidade Metodista de Piracicaba. O resultado dessa potencialização de intencionalidade e organização política foi uma crise político-institucional, que construiu as condições para a mudança ideológica do movimento institucional da Universidade.

O período que se seguiu mostrou negação completa do projeto pedagógico anterior, iniciou a vida colegiada na instituição e, ao longo de vários anos, conseguiu interna e externamente uma nova caracterização da UNIMEP. Essa nova caracterização, construída pelo movimento institucional, redefiniu as relações com a academia, com a cidade de Piracicaba, com a Igreja e com o Estado. Buscando fugir ao reprodutivismo imposto, através da conjuntura e da Reforma Universitária, a instituição estabeleceu relações, nos diversos âmbitos aludidos, que muitas vezes beiravam a hostilidade e a retaliação. Esse novo momento histórico da UNIMEP culminou em nova crise político-institucional no ano de 1985. Contudo, dada uma organização interna constituída pela maioria de todos os segmentos da instituição, com o apoio de alguns movimentos populares organizados, a crise é superada, possibilitando o estabelecimento de condições para um processo de institucionalização, no qual o princípio da autonomia universitária poderia ser garantido e a UNIMEP pudesse buscar sua ação política desde seu específico de ser universidade, sem contudo negar sua identidade construída no período anterior. A crise de janeiro de 85, que apontava a autonomia, solidariedade e democracia, impulsionou a democratização das relações de poder internas na Universidade e redefiniu sua relação com a Igreja, desligando-se da Quinta Região Eclesiástica, vinculando-se ao Conselho Geral da Igreja Metodista e posteriormente ao Colegiado Episcopal.

Na nova conjuntura brasileira, caracterizada por uma ênfase na abertura política, a sociedade civil buscava sua rearticulação na maioria de seus setores. No entanto, é relevante, aqui, destacar a atuação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) e da Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES). Essas duas organizações, com óticas diferenciadas, procuram resgatar a universidade como um espaço de produção e socialização do conhecimento. É nesse contexto nacional que, na UNIMEP, são produzidas as condições para a construção de uma Política Acadêmica que

objetiva assegurar especificidade universitária e tenha como ética a construção da Cidadania como Patrimônio Coletivo da Sociedade Civil.

É na historicidade da UNIMEP que deve ser compreendida a Política Acadêmica, com suas categorias, que constituirá o norte do movimento político-administrativo até que os agentes históricos produzam novas condições para mudanças. Ou seja, a Política Acadêmica traz as características de seu tempo e a intencionalidade daqueles que, no processo de sua construção, estiveram envolvidos.

II. A LÓGICA DA CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA ACADÊMICA

A Política Acadêmica parte da realidade objetiva da Universidade, de sua natureza particular e confessional, com espírito público e comunitário, que é o seu concreto.

Deve desenvolver-se sustentada em discussões internas, decorrentes de posições plurais de seus agentes, tendo como conteúdo a indissociação do ensino, pesquisa e extensão, contextualizada na realidade social. E a sua eficiência deve ser balizada na capacidade de dar respostas às necessidades da comunidade universitária e à sociedade, seja no âmbito conjuntural, seja no estrutural, segundo a ética que a orienta.

A construção da Política Acadêmica resulta da elaboração de documentos sobre as práticas desenvolvidas nas unidades, contextualizadas na universidade e na sociedade. Cada Comissão do CEPE sistematizou os documentos elaborados na área a partir de 1978, organizou eventos de socialização de práticas pedagógicas, de pesquisa e de extensão, ao mesmo tempo em que submetia as sínteses provisórias à crítica de seus participantes. Esse processo foi pontilhado pelos Fóruns de Política e Avaliação Acadêmicas de 1990 e 1991, com participação da comunidade acadêmica que, por seu turno, produziu as sínteses fundamentais. Isso significou a tradução conceitual dessas práticas, seu debate e sua nova sistematização.

O processo de construção das categorias da Política Acadêmica está vinculado à realidade histórica da UNIMEP, pois resgata seu passado, espelha o seu presente e projeta seu futuro. Dessa realidade emergem os elementos que

permitem a elaboração das categorias da Política Acadêmica que devem orientar práticas do corpo social que compõe a universidade. No movimento institucional, tais práticas devem ser convertidas em *práxis*, pois, assim, novos elementos teórico-práticos serão construídos e permitirão o aperfeiçoamento conceitual, buscando melhor responder às questões colocadas pela realidade.

A compreensão de que a Política Acadêmica é processual significa que a sua sistematização exigiu um método que considera a realidade no seu devir. O conhecimento da realidade, sob a ótica da dialética, requer o seu desvelamento, considerando-a em constante transformação. Esse movimento é gerado, também, pelas inúmeras contradições colocadas pela atividade humana, contradições essas que, por sua vez, podem levar à síntese, no desenvolvimento desse processo. O conhecimento da realidade, pelo método dialético, significa captar seu movimento nas dimensões do concreto e do abstrato. A construção da Política Acadêmica, referenciada nesse método, institui o concreto como sendo o processo do desenvolvimento da UNIMEP e o abstrato como sendo o concreto pensado pelos sujeitos cognoscentes, que, por meio da sistematização da Política Acadêmica, captam um momento. O conceito de *práxis*, em conformidade com o método utilizado, é ação humana refletida conscientemente. Não é só ação porque, nesse caso, se confundiria com ativismo. Não é só reflexão pois, então, se cairia no puro teorismo imobilista ou na pura abstração. É síntese desses dois momentos, objetivando a transformação da realidade desse processo. A sistematização da Política Acadêmica contém propriedades essenciais que, convertidas em categorias teóricas, expressam conceitualmente a inteligibilidade do fenômeno UNIMEP, ao mesmo tempo que a sua substância é dada pela *práxis* dos atores da instituição. Nesse sentido, a Política Acadêmica constitui o desvelamento do concreto da UNIMEP pelos agentes que fazem a sua história – com o objetivo de transformá-la na direção do cumprimento de sua natureza, como universidade, mas com a peculiaridade de ser UNIMEP.

III. AS CATEGORIAS DA POLÍTICA ACADÊMICA

O Projeto Pedagógico da UNIMEP é a concretização da Política Acadêmica numa dada conjuntura histórica e institucional, tendo como dimensão ética a construção da cidadania como patrimônio coletivo da sociedade civil. O

Projeto Pedagógico consubstancia-se na materialização do Processo de Ensino e Processo Administrativo. Esses processos, por sua vez, resultam de práticas realizadas pelos atores que compõem o corpo social da UNIMEP.

O Projeto Pedagógico dar-se-á na síntese dos Projetos Pedagógicos de suas unidades e sub-unidades, mediante a ação de seus agentes, unificados em torno da Política Acadêmica.

A ética que rege o Projeto Pedagógico – a construção da cidadania como patrimônio coletivo da sociedade civil – deve ser compreendida como a utopia a ser buscada no universo unimepiano e na relação com o conjunto da sociedade. Com isso, transforma-se numa tese aberta, como possibilidade de ação para a transformação conjuntural e estrutural da sociedade, mas é precisa na negação da manutenção de uma sociedade que relega o homem à condição de objeto de exploração e opressão. Seu caráter de “tese em aberto” incentiva a comunidade unimepiana a instaurar espaços democráticos que primem pela radicalidade do debate de ideias sob o referencial do compromisso que a UNIMEP, historicamente, vem concretizando na relação com segmentos da sociedade que lutam pelo resgate da dignidade e liberdade humana, e, assim, realizam a (des)construção do sistema de valores necessários para um novo projeto de sociedade.

Os Projetos Pedagógicos dos Cursos e Departamentos, que precisam alcançar uma síntese que represente o Projeto Pedagógico das Faculdades, devem materializar o Processo de Ensino, tornando indissociáveis o ensino, a pesquisa e a extensão. O Processo de Ensino é a “ação educativa” que os conjuga e consubstancia a ética da construção da cidadania na sua dimensão universal.

Na dimensão particular, o Processo de Ensino contém as vertentes da produção e da socialização do saber. Na vertente da socialização do conhecimento, o relevo se dá ao ensino. A indissociação de ensino, pesquisa e extensão será assegurada pela exposição do conhecimento produzido, pela exposição da sua historicidade, contemporaneidade e relevância. Na vertente da produção do conhecimento, o relevo se dá à pesquisa e à extensão.

O ensino constitui-se na ação pedagógica que busca socializar o conhecimento acumulado pela humanidade no contexto dos Projetos

Pedagógicos de cada curso. Nessa dimensão particular está o lugar do conteúdo científico de cada área de saber da universidade. No contexto de cada área científica, ao lado da exposição do conhecimento produzido pela humanidade, deve ser inseparável a apresentação do método de sua construção. É necessária a articulação entre método e conhecimento, associando-se a exposição do saber à pesquisa, teoria e prática. Além disso, em tal processo articulado de exposição do saber produzido, há que se cuidar de explicitar a inserção. Os Centros e Departamentos eram unidades e subunidades que compunham a estrutura da Universidade ao tempo em que a Política Acadêmica foi elaborada e que, desde 1999, não mais subsistem: os Centros foram substituídos por Faculdades e os Departamentos, extintos desse conhecimento no social, tanto na história de sua construção quanto na sua contemporaneidade e relevância, o que garante a associação à extensão. Desse modo, a articulação entre método e conhecimento deve contemplar sua própria historicidade e sua contemporaneidade, superando-se o reprodutivismo do conhecimento. A apresentação pura do conhecimento produzido nega sua intencionalidade e o contexto ideológico de sua produção, o que reduziria a ação pedagógica a um reprodutivismo acrítico, impossibilitando ao aluno “saber aprender por si”, negando-lhe a própria emancipação. Por outro lado, a socialização pedagógica assim concebida enseja o desenvolvimento do espírito de pesquisa nos alunos, orientando-os a atuarem profissionalmente com perspectiva investigadora e a estabelecerem, como profissionais, uma *práxis* na sociedade comprometida com o exercício da cidadania e sua construção universal.

Se o ensino que se orienta ao aluno deve carregar as dimensões acima, a direção social dessa atividade, por lidar com questões colocadas pela relação universidade e sociedade, contribui para modificar os próprios conteúdos das disciplinas.

É nesse contexto que se encontram as práticas de estágio, incluindo a elaboração de monografia. Estágio e monografia se localizam no espaço da *práxis*, entre a prática e a teoria, desvelando tanto a questão do método da produção do saber de cada área científica quanto o lugar social do exercício profissional, sua contemporaneidade e relevância, no contexto do exercício da cidadania, e sua construção universal. Nessa linha orientadora, estágio e

monografia constituem momentos privilegiados de avaliação do curso na sua estrutura pedagógica – perfil, objetivo, grade curricular e ementário – e na sua apetência para o saber novo, suscitada, precisamente, pelos desafios novos a enfrentar e superar.

A dimensão ético-valorativo da pesquisa tem, pelo menos, duas direções. A primeira emerge do fato de que a Universidade é geradora de questionamentos e propostas que busquem respostas científicas a problemas situados na comunidade a que deve servir. Esse fato exige permanente análise da relação sociedade/universidade, de modo que a produção do saber se torne serviço científico, social e cultural que responda às exigências de nossa realidade regional e nacional. A segunda direção parte do princípio ético de que só haverá sociedade digna desse nome onde for possível o mais amplo compartilhar do bem comum, em bases sociais, econômicas e culturais justas, e onde a participação democrática, na construção desse mesmo bem, seja amplamente garantida a todos.

No que diz respeito à dimensão particular do Processo de Ensino e na vertente da socialização do saber, a pesquisa deve orientar o primeiro nível básico da iniciação científica, por meio da promoção de oportunidades para o aluno desenvolver uma postura crítica perante a ciência. Nesse primeiro nível, localiza-se o conhecimento do método da produção do saber acumulado, nível básico que sustentará a eventual possibilidade de investigação/produção do conhecimento. A sala de aula é espaço privilegiado de elaboração teórica: ao lado da prática de estágio e elaboração de monografia, ela deve despertar para a pesquisa e para a extensão.

Ainda nessa dimensão particular do Processo de Ensino, a segunda vertente da pesquisa é a apetência para o saber novo no mesmo contexto ético-valorativo já mencionado. Aqui se situa a prática da pesquisa propriamente dita. Nessa dimensão específica, a pesquisa comporta a pluralidade metodológica, contribuindo para o equacionamento de problemas no âmbito regional e nacional.

Na sua interação com a extensão, a partir da dimensão ético-valorativa, o trato com a produção do saber novo nos obriga a localizar nossa tarefa no contexto maior da sociedade e na conjuntura de nosso tempo; aqui também há que se contextualizar a pesquisa propriamente dita às questões sociais e à busca

de relevância. Nenhuma de nossas atividades pode ser organizada à margem das questões que emergem da sociedade contemporânea.

No que diz respeito à socialização do conhecimento produzido, deve-se partir do princípio de que esse conhecimento não é propriedade do pesquisador ou da instância estrutural na qual a pesquisa é desenvolvida, nem na Universidade. Esse saber deve ser socializado de acordo com os princípios e categorias da Política Acadêmica, que, por sua vez, norteou o Projeto Pedagógico da unidade responsável pela pesquisa.

A extensão, em sua dimensão ético-valorativa, ocorre quando a universidade, por meio de seus cursos ou institucionalmente, cria instrumentos que interpretem a situação histórico-cultural da totalidade, na direção de um compromisso com as lutas de transformação social centrado na construção da cidadania como patrimônio coletivo da sociedade. Essa orientação tanto pode se dar em sala de aula ou no estágio, quanto por meio de projetos/programas de intervenção na comunidade. Os projetos/programas de extensão devem privilegiar a construção da cidadania aos segmentos da população que, numa dada conjuntura, constituem forças sociais e políticas potencialmente transformadoras da sociedade, devido às tendências contraditórias de seu desenvolvimento histórico-social. A extensão não se define pela escolha de populações – favelados, operários, microempresários, entre outros – nem pelo espaço geográfico onde se localiza – periferia, entidades populares, entre outros. Assim, os parâmetros para a escolha da população não são empíricos ou pragmáticos, mas ético-valorativos.

Na dimensão particular do Processo de Ensino, na vertente da socialização do conhecimento, a extensão é materializada ao examinar-se a historicidade do conhecimento produzido pela humanidade, o contexto social de sua produção, sua contemporaneidade e relevância, sob a ótica das transformações estruturais e conjunturais da sociedade. Em outros termos, a exposição do conhecimento deve explicitar sua configuração na estrutura e conjuntura da sociedade e sua inserção no espaço sócio-econômico-político. Essa concepção contribui para formar o profissional-cidadão que supera a visão tecnicista. Ao superar o tecnicismo, resgata a dimensão técnica do saber, na medida em que esta configura instrumento de diagnóstico, abrindo espaço para

eventual intervenção na realidade social. Nesse sentido, os estágios podem configurar, nas circunstâncias já mencionadas, como espaços de extensão.

Na vertente da produção do conhecimento, a extensão deve constituir-se em intervenção/investigação por meio de metodologias que transformem o conhecimento em um bem social e, como tal, seja apropriado pela sociedade, no contexto da construção da cidadania.

Os objetivos e metodologias desses programas/projetos devem garantir que o saber novo não seja expropriado do objeto que lhe deu origem. Sua socialização deve dar-se por meio de mecanismos que respeitem o *ethos* cultural da população envolvida. Igualmente a socialização do novo saber deve ocorrer na comunidade universitária, na qual poderá ser avaliado sob a ótica de princípios da contemporaneidade e da relevância e dos métodos científicos.

Nessa vertente da produção do saber novo, a extensão será, necessariamente, uma via de mão dupla em que a comunidade acadêmica encontrará a possibilidade para o exercício da *práxis*, tecendo relações com agentes sociais que compartilham a ética da construção da cidadania.

Nessas relações, precisará haver a convivência do saber acadêmico, sistematizado, e o popular, tendo como consequência a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade regional ou nacional.

O Processo Administrativo deve dispor das condições objetivas para a consecução do Processo de Ensino. Nesse sentido, cabe ser compreendido como o meio para se consumir um fim intencionalmente e coletivamente colocado: a produção do saber e a formação profissional referenciadas na cidadania como patrimônio coletivo da sociedade civil.

Não há uma relação linear entre os fins propostos e os meios construídos para a sua consumação. A relação dinâmica entre os meios e os fins é tal que, ao final de um estágio do processo, um “produto delimitado” não será a imagem do fim inicialmente colocado pela coletividade, tampouco esta coletividade será a mesma. Os meios, ao serem construídos para determinado fim, influenciam e sofrem a influência do que se pretende construir. Essa relação é viva ao longo de todo o processo de trabalho de criação, modificando todos os agentes e coisas nele envolvidas. Portanto, não há linearidade na relação entre meios e fins, mas sim uma relação de influência recíproca que coloca o processo

de construção em movimento, referenciado, também, pelo princípio ético-valorativo da construção da cidadania.

O Processo Administrativo pode ser subdividido em administrativo acadêmico e administrativo da infraestrutura de apoio. Essas instâncias sustentam-se na estrutura da universidade e na sua organização colegiada interdisciplinar. Se a estrutura é ainda normatizada pelo Estado, a organização possui mobilidade condicionada à vontade política da comunidade para ensejar, inclusive, ensaios de alteração estrutural.

As duas instâncias imanentes ao Processo Administrativo, estrutura e organização, influenciam-se reciprocamente e podem transformar-se, através do movimento institucional, que por sua vez é balizado por ambas.

Os agentes do Processo Administrativo devem atribuir às suas práticas o sentido de contribuição para consubstanciar a Política Acadêmica. Dessa forma, é fundamental que se localizem, no processo, como atores sociais, distintos de seus instrumentos de trabalho, desenvolvendo relações individuais e coletivas, referenciadas na ética da Política Acadêmica.

IV. DAS CONDIÇÕES PARA REALIZAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO REGIME DE DEDICAÇÃO DOCENTE

Para a concretização do Projeto Pedagógico Institucional, a Universidade Metodista de Piracicaba deve ter seu corpo docente constituído, em sua maioria, por professores em regime de dedicação, parcial ou integral, com condições para o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão, bem como de sua conjugação, de acordo com o conceito de Projeto Pedagógico Institucional e, conseqüentemente, com o Projeto Pedagógico de cada Unidade Acadêmica.

V. DAS LINHAS E METAS DA CAPACITAÇÃO DOCENTE E DO TRABALHO DOCENTE

A Capacitação Docente deve desenvolver-se em duas linhas: na área específica de conhecimento e na capacitação institucional. A primeira linha de

capacitação é função da área de conhecimento do docente; guarda uma relação com o projeto pedagógico da unidade e subunidade e deve ser concluída em tempo previsto, tendo em vista as necessidades dos projetos da sub-unidade, enquanto que a segunda sustenta-se nas categorias da Política Acadêmica. A Universidade deve propiciar condições para as capacitações específica e institucional, e seus docentes devem se compromissar formalmente com as duas.

A capacitação institucional é processual e precisa permitir que o professor, na sua prática docente, materialize o processo de ensino, seja em relação à dimensão universal – a construção da cidadania –, seja em relação à dimensão particular nas suas duas vertentes: a produção e a socialização do conhecimento. Deve também instrumentalizar o professor quanto aos aspectos didático-pedagógicos da docência.

A instrumentalização do professor para a socialização do saber acumulado e para a produção do novo saber requererá o envolvimento e a contribuição de várias ciências que subsidiem a capacitação institucional. Isso porque há que se garantir a assimilação, pelo professor, das categorias da Política Acadêmica e da instrumentalização didático-pedagógica do trabalho docente, numa prática pedagógica que permita a socialização dos conhecimentos produzidos, o método da sua produção, sua historicidade e relevância.

Há uma estreita relação entre o regime de trabalho docente e as condições para o desenvolvimento da capacitação específica – da área de conhecimento – e da capacitação institucional – do processo de ensino. Assim, os índices quantitativos referentes ao regime de trabalho e a capacitação devem ser definidos pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, homologados pelo Conselho Universitário e deferidos pelo Conselho Diretor. Dessa forma, esses aspectos conjunturais têm suas metas e programas amplamente discutidos e definidos a cada Reitorado.

IV. AVALIAÇÃO

A Avaliação deve acontecer em todos os níveis da Universidade: da Instituição, da Faculdade, do Curso e do Plano de Trabalho Docente. Deve ser sempre de natureza qualitativa, sustentada nos critérios normativos da Política

Acadêmica e nos Projetos Pedagógicos das unidades e sub-unidades. Os Projetos Pedagógicos das unidades devem manter uma relação com os currículos dos cursos da universidade que, por sua vez, precisam ser considerados como condição essencial para viabilizar e reorientar os Projetos Pedagógicos.

A Avaliação Institucional será feita na forma de “Fóruns de Política Acadêmica” anuais e suas sínteses devem orientar as avaliações cotidianas em todos os outros níveis – da relação professor/aluno, da avaliação discente, da avaliação docente, das reformulações curriculares –, sem, no entanto, nelas interferir.

Assim, embora organicamente relacionadas, todas as avaliações são formalmente autônomas e independentes. A Avaliação Institucional pressupõe processos específicos de reflexão rotineira que sistematizem os conteúdos e reorientem o processo. Nessa reflexão devem estar presentes elementos externos, garantindo o compromisso de diálogo constante da Universidade com a comunidade.