

UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÃO, EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LUIS DE SOUZA CARDOSO

A IDENTIDADE DA UNIMEP NO MOVIMENTO DE
SUA POLÍTICA ACADÊMICA:
UMA TEORIA FUNDAMENTADA NOS DADOS

SÃO BERNARDO DO CAMPO
2016



LUIS DE SOUZA CARDOSO

A IDENTIDADE DA UNIMEP NO MOVIMENTO DE
SUA POLÍTICA ACADÊMICA:
UMA TEORIA FUNDAMENTADA NOS DADOS

Tese apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação à Universidade Metodista de São Paulo, Escola de Comunicação, Educação e Humanidades, para conclusão do Doutorado em Educação.
Área de concentração: Educação

Orientação: Profa. Dra. Roseli Fischmann

SÃO BERNARDO DO CAMPO

2016



FICHA CATALOGRÁFICA

C179i Cardoso, Luis de Souza

A identidade da Unimep no movimento de sua política
acadêmica: uma teoria fundamentada nos dados / Luis de Souza
Cardoso. 2016.

274 p.

Tese (Doutorado em Educação) -- Escola de Comunicação,
Educação e Humanidades da Universidade Metodista de São
Paulo, São Bernardo do Campo, 2016.

Orientação: Roseli Fischmann.

1. Ensino superior - Política educacional 2. Universidade
Metodista de Piracicaba - Unimep - Política acadêmica 3.
Cidadania I. Título.

CDD 378



Este trabalho está licenciado integralmente com uma Licença Creative Commons -
[Atribuição-NãoComercial-Compartilhamento 4.0 Internacional](#).



A tese de doutorado intitulada: “A IDENTIDADE DA UNIMEP NO MOVIMENTO DE SUA POLÍTICA ACADÊMICA: UMA TEORIA FUNDAMENTADA NOS DADOS”, elaborada por LUIS DE SOUZA CARDOSO, foi apresentada em 26 de julho de 2016, perante banca examinadora composta por Profa. Dra. Roseli Fischmann (Presidente/Umesp), Prof. Dr. Ely Eser Barreto César (Titular Externo/Unimep), Prof. Dr. Nicanor Lopes (Titular Externo/PPG-Ciências da Religião-Umesp), Prof. Dr. Roger Marchesini de Quadros Souza (Titular Interno/PPGE-Umesp) e Prof. Dr. Rui de Souza Josgrilberg (Titular Interno/PPGE-Umesp).

Profa. Dra. Roseli Fischmann
Orientadora e Presidente da Banca Examinadora

Profa. Dra. Roseli Fischmann
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação

Programa: Pós-Graduação em Educação

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Política e Gestão Educacionais



Dedico este trabalho à

Família, pelo apoio nesta caminhada:
Astrid, esposa, e Pedro Luis, filho,
Tereza, mãe, e Ivone, sogra (*in memoriam*).

Aos Reitores e amigos:
Prof. Dr. Elias Boaventura (*in memoriam*)
Prof. Dr. Almir de Souza Maia (*in memoriam*)

Aos professores(as) e funcionários(as) da Unimep (de ontem e de hoje),
que, marcados pela insatisfação, contra os ataques neoliberais, ainda teimam em lutar
para que esta instituição continue a honrar o nome de Universidade, comprometida com
a construção da cidadania enquanto patrimônio coletivo da sociedade civil.



AGRADECIMENTOS

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatisados pelo mundo.
(Paulo Freire)

À Profa. Dra. Roseli Fischmann, orientadora, por acolher-me nessa trajetória, dispensando-me sua atenção, respeito, seriedade e competência acadêmica em toda a caminhada. Por não medir esforços ao incentivar-me, não me permitindo esmorecer. Pelas várias oportunidades acadêmicas que abriu para o meu crescimento intelectual e formação. E, sobretudo, pela sincera amizade e solidariedade, meu reconhecimento, respeito e gratidão.

Aos professores e professoras do PPGE-Umesp, com quem pude conviver e aprender muito nesses anos. Destaco os professores(as) com quem tive oportunidade de assistir disciplinas: Dr. Jean Lauand; Dra. Maria Leila Alves; Dra. Norinês Panicacci Bahia; Dr. Rui de Souza Josgrilberg; e Dra. Roseli Fischmann; todos(as) competentíssimos(as). Igualmente agradeço ao Dr. Roger Marchesini de Quadros Souza, coordenador do estágio de docência no ensino superior.

Aos membros da banca examinadora de qualificação, Dra. Maria Leila Alves e Dr. Jean Lauand, pelas importantes perguntas e preciosas críticas, incentivo e sugestões.

À Profa. Dra. Cristina Maria Machado de Queiroz Leitão, do Instituto Jurídico Interdisciplinar da Faculdade de Direito da Universidade do Porto, Portugal, por receber-me em coorientação, para o estágio internacional pelo PDSE/Capes (2015).

Aos funcionários(as) da Umesp, sempre prestativos e gentis no atendimento, minha gratidão por intermédio da Sra. Priscila Wagna Vieira Roger, da secretaria do PPGE.

Ao Prof. Dr. Gustavo Jacques Dias Alvim, Reitor da Unimep, por autorizar a pesquisa nos arquivos históricos da Universidade. Igualmente, na pessoa da secretária Sra. Silvia dos Santos Cury de Oliveira às demais funcionárias da Reitoria, que de um modo ou outro me atenderam nas inúmeras solicitações e facilitaram a pesquisa.

Aos entrevistados(as), que compartilharam comigo suas visões e experiências, permitindo-me conhecer mais a respeito do processo e movimento da Política Acadêmica da Unimep.

Aos meus estagiários no Cogeime – Instituto Metodista de Serviços Educacionais, Sávio Dias Barros Oliveira e Tiago Mendes, que prestaram apoio imprescindível na digitação e transcrição de inúmeros documentos de pesquisa.

Aos amigos Prof. Ms. Marcelo da Silva Leite (Unimep) e ao Prof. Dr. Juan Carlos Berchansky (Colégio Alberto Schweitzer, Mendoza), respectivamente, pela tradução do resumo e das palavras-chave em inglês e espanhol.



Reconhecimentos institucionais:

À Universidade Metodista de Piracicaba – Unimep, por oportunizar-me profundo aprendizado e crescimento como ser humano e cidadão nesses últimos 17 anos, e, particularmente, por permitir o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao Cogeime – Instituto Metodista de Serviços Educacionais, por facilitar-me as licenças necessárias para cursar a pós-graduação e realizar o estágio no exterior.

À Universidade Metodista de São Paulo – Umesp, pela maravilhosa experiência de ser estudante.

Ao *The Methodist Global Education Fund for Leadership Development*, programa da *General Board of Higher Education & Ministry*, pelo apoio prestado.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares – Prosup (modalidade “Taxa”), pelo benefício concedido. Também, ao Programa Doutorado Sanduiche no Exterior – PDSE da mesma Capes, pela bolsa concedida para estágio na Universidade do Porto, Portugal (2015). **Bolsista da Capes – Processo n. 99999.009456/2014-07**



“Vamos universalizar e democratizar a cidadania para que todos nesse país tenham a experiência de serem cidadãos, isto é, de participarem dos bens construídos pela sociedade e da dignidade humana, dos bens sociais, com solidariedade, fraternidade, justiça etc.”

“Esse é o fruto do nosso processo. Essa utopia cada vez mais se articula e vai se tornando pouco a pouco mais elaborada e é a partir dela que pensamos inicialmente em Ensino e agora em Política Acadêmica.”

(Falas de participantes do 2º Fórum de Política e Avaliação Acadêmicas da Unimep – 1991)

“ [...] um único e imutável compromisso permanece; esta é uma universidade construída coletivamente. [...] A própria essência da universidade: o novo que se reconstrói a cada dia, com a vontade da maioria, o esforço de cada um, o sentimento e a emoção de muitos [...]”

(Prof. Dr. Almir de Souza Maia – discurso proferido em 21/12/1998)



RESUMO

A presente tese de Doutorado em Educação objetiva investigar o processo de constituição da identidade da Universidade Metodista de Piracicaba no movimento de construção de sua Política Acadêmica (PA). A pesquisa se inscreve no campo dos estudos da Universidade brasileira, tendo como seu caso a Unimep, instituição de natureza privada, confessional, com espírito público e comunitário. A PA, aprovada em 1992, à época constituiu-se em caso *sui generis* no campo universitário brasileiro, pela metodologia de sua construção e a definição radical de seu fundamento e razão de ser Universidade, pautada na ética valorativa da “construção da cidadania enquanto patrimônio coletivo da sociedade civil”. Ao traçarmos uma narrativa histórica da Unimep, da construção de sua Política Acadêmica e demais políticas, que em torno do seu eixo integrador gravitam, a pesquisa buscou explicar e compreender o processo e movimento institucional (a institucionalização da Universidade), bem como sua incidência na constituição da identidade da Unimep. O método utilizado, de forma exploratória, baseou-se na *Grounded Theory* – Teoria Fundamentada nos Dados. Os dados foram obtidos de documentos do arquivo histórico institucional e de entrevistas semiestruturadas intensivas, com protagonistas do movimento da Política Acadêmica. O resultado da pesquisa partiu de uma análise da história da Unimep e constatou 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, com ausência de democracia, gestão autoritária e centralizadora, de baixíssima participação crítico-coletiva. Contudo, o movimento da comunidade acadêmica caminhou e evoluiu numa direção contrária ao da gestão oficial, evidenciando-se contraideológico, marcado pelo inconformismo e insatisfação com o *status quo*. 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. Sobretudo pela construção de sua Política Acadêmica (1989-1992), a Unimep experimentou um processo de institucionalização e estabeleceu-se como Universidade contraideológica e contrarreprodutivista, de caráter democrático, coletivo-participativo, pautada na busca pela indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão, o que marca seu projeto pedagógico. Particularmente sua identidade, constituída ao longo do tempo, em sua historicidade, sintetizou-se nesse processo e movimento da Política Acadêmica, a qual preconiza qualidade do ensino e qualidade política, fundamentada na ética de “construção da cidadania enquanto patrimônio coletivo da sociedade civil” como sua utopia e razão de ser. A teoria fundamentada emergente chegou, portanto, a uma tríade de categorias analíticas centrais, com poder conceitual, explicativo-compreensivo do fenômeno da “construção da Política Acadêmica e da constituição da identidade da Unimep”, pela confluência e conjugação do “inconformismo” da comunidade acadêmica, do “método coletivo-participativo-dialético” e da ética da “construção da cidadania” como sua expressão valorativa mais profunda.

Palavras-chave: Política de Ensino Superior; Política Acadêmica; Universidade; Construção da Cidadania.



ABSTRACT

This thesis on Education aims to investigate the process of constitution of the identity of the Methodist University of Piracicaba in the movement of construction of its Academic Policy (PA). The research is part of the field of the Brazilian University studies, having as its case Unimep, institution of private, confessional nature, with public and community spirit. The PA, approved in 1992, at the time constituted a *sui generis* case in the Brazilian University field, the methodology of its construction and the radical definition of its foundation and reason of being University, based on the ethics of “building of citizenship as collective heritage of the civil society”. In construction a historical narrative of Unimep, the building of its Academic Policy and other policies that around its integrator axis gravitating, the research sought to explain and understand the process and institutional movement (the institutionalization of the University), as well as its incidence in the constitution of the identity of Unimep. The method used in an exploratory way was based on the Grounded Theory. The data were obtained from the documents of the institutional historical archive and intensive semi-structured interviews with protagonists of the movement of the Academic Policy. The survey results came from a historical analysis of Unimep and found that in its establishing and development since the IEP Isolated and Integrated Colleges, founded in 1964, until the end of the first phase as a University in 1978, it went through different stages, all of them, however, crossed by the prevailing ideology in the historical context of the country, with lack of democracy, authoritarian and centralized management, with very low critical and collective participation. However, the movement of the academic community advanced and evolved in the opposite direction to the official management, demonstrating counter-ideological, marked by nonconformity and dissatisfaction with the *status quo*. The contradictions were made explicit and culminated in crises experienced in 1978 and 1985. In the administration and resolution of these crises, the resistance of the teachers and student's movement played a key role, relying on the following steps with the support and political will of the new rectories, in such way that the University made significant jumps in the formation of its identity. Especially the construction of its Academic Policy (1989-1992) Unimep experienced a process of institutionalization and has established itself as University counter-ideological and counter-reproductivist, of democratic, collective-participatory character, based on the search for the inseparability of teaching, research and extension, which marks its pedagogical project. Particularly its identity, made over time in its historicity, was synthesized in the process and movement of the Academic Policy, which advocates quality in the education and quality policy, based on the ethics of “building of citizenship as a collective heritage of the civil society” as its utopia and reason for being. The grounded theory emerging arrived, therefore, to a triad of core analytical categories, with conceptual power, explanatory-understanding of the phenomenon of the “construction of the Academic Policy and the establishment of the identity of Unimep”, by the confluence and combination of the “nonconformity” of the academic community, of the “collective-participatory-dialectical method” and of the ethics of “construction of citizenship” as its deepest evaluative expression.

Keywords: Higher Education Policy; Academic Policy; University; Construction of the Citizenship.



RESUMEN

La presente tesis en educación busca investigar el proceso de constitución de la identidad de la Universidad Metodista de Piracicaba en el devenir de la construcción de su Política Académica (PA). La investigación se inscribe en el campo de los estudios de la Universidad brasileña, enfocada en la Unimep, institución de naturaleza privada, confesional, con espíritu público y comunitario. La PA, aprobada en 1992, se constituyó en su época en un caso *sui generis* en el terreno universitario del Brasil, por la metodología de su construcción y la definición radical de su fundamento y razón de ser como Universidad, conforme a la pauta ética de “la construcción de la ciudadanía como patrimonio colectivo de la sociedad civil”. Al trazar una narrativa histórica de la Unimep, de la construcción de su Política Académica y de otras políticas que gravitan en torno a su eje integrador, la investigación buscó explicar y comprender el proceso y el movimiento institucional (la institucionalización de la Universidad), así como su incidencia en la constitución de la identidad de la Unimep. El método utilizado de forma exploratorio se basó en la *Grounded Theory* o Teoría fundamentada en datos. Se obtuvieron los datos de documentos del archivo histórico institucional y de entrevistas semiestructuradas intensivas, con protagonistas del movimiento de la Política Académica. La investigación partió de un análisis de la historia de la Unimep y comprobó que en su formación y desarrollo, desde las Facultades Aisladas e Integradas del IEP, fundadas en 1964, hasta el final de su primera fase como Universidad, en 1978, pasó por diferentes etapas, todas, sin embargo, atravesadas por la ideología vigente en el contexto histórico del país, con ausencia de democracia, gestión autoritaria y centralizadora, de muy baja participación crítico-colectiva. No obstante, el movimiento de la comunidad académica se encaminó y evolucionó en una dirección contraria al de la gestión oficial, poniéndose en evidencia como adversario ideológico, señalado por el inconformismo y la insatisfacción con el *statu quo*. Las contradicciones se hicieron explícitas y culminaron en crisis, experimentadas en 1978 y en 1985. En la administración y en la solución de estas crisis tuvieron un papel fundamental la resistencia del movimiento docente y discente, que contó en las etapas siguientes con el apoyo y la voluntad política de nuevas rectorías, de manera que la Universidad dio saltos importantes en la formación de su identidad. En especial por la construcción de su Política Académica (1989-1992), la Unimep experimentó un proceso de institucionalización y se estableció como una Universidad contraria a la ideología dominante y al reproductivismo, de carácter democrático, colectivo y participativo, pautada en la búsqueda de la indisolubilidad de la tríada enseñanza, investigación y extensión, lo que marca su proyecto pedagógico. Su identidad en particular, constituida a lo largo del tiempo en su historicidad, se sintetizó en este proceso y movimiento de la Política Académica, la que preconiza la calidad de la enseñanza y la calidad política, con fundamento en la ética de la “construcción de la ciudadanía como patrimonio colectivo de la sociedad civil” como su utopía y razón de ser. La teoría fundamentada que emerge llega, por lo tanto, a una tríada de categorías analíticas centrales con poder conceptual, que explica y comprende al fenómeno de “la construcción de la Política Académica y de la constitución de la identidad de la Unimep”, por la confluencia y la conjunción de la “insatisfacción” de la comunidad académica, del “método colectivo participativo y dialéctico” y de la ética de la “construcción de la ciudadanía” como su expresión valorativa más profunda.

Palabras clave: Política de Educación Superior, Política Académica, Universidad, Construcción de la Ciudadanía.



LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Tradições distintas de pesquisa, que originaram a <i>Grounded Theory</i>	65
Figura 2 – Correntes epistemológicas que contribuíram para a <i>Grounded Theory</i>	68
Figura 3 – Abrangência da pesquisa	85
Figura 4 – Processo da codificação	94
Figura 5 – Principais objetos e procedimentos com Atlas.ti, vistos em rede	104
Figura 6 – Representação do processo de pesquisa pela metodologia da <i>Grounded Theory</i>	105
Figura 7 – Classificação e Progressão na Carreira Docente – Professor Assistente	182
Figura 8 – Classificação e Progressão na Carreira Docente – Professor Mestre	182
Figura 9 – Classificação e Progressão na Carreira Docente – Professor Doutor	183
Figura 10 – Controle de Documentos Primários	193
Figura 11 – Tela de codificação com o uso de Atlas.ti	194
Figura 12 – Processo de construção da Política Acadêmica	196
Figura 13 – O processo de institucionalização da Universidade	197
Figura 14 – Sistema de referências para citações de entrevistas	199
Figura 15 – Rede e relacionamento da teoria fundamentada explicativa e exploratória, da construção da Política Acadêmica e da identidade da Unimep	201



LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Teses, dissertações e monografias que se referem à Unimep, direta ou indiretamente, como caso ou como fonte de pesquisa	41
Tabela 2 – Artigos a respeito da Unimep publicados em periódicos ou na Internet.....	43
Tabela 3 – Livros ou capítulo de livros sobre a Unimep	44
Tabela 4 – Relatório de projeto de pesquisa e iniciação científica	46
Tabela 5 – Comparação entre as perspectivas da <i>Grounded Theory</i>	72
Tabela 6 – Comparação das diretrizes gerais (Deim) e de práticas na Unimep.....	125
Tabela 7 – Seminários Pedagógicos anuais na Unimep	164



LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Abruc	Associação Brasileira das Universidades Comunitárias
Acta	Ação Cultural e Tecnologia Apropriada
Adunimep	Associação dos Docentes da Universidade Metodista de Piracicaba
Adusp	Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo
Afrobras	Sociedade Afro-Brasileira de Desenvolvimento Sócio Cultural
Alceste	<i>Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segment de Texte</i>
Andes	Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
Asfap	Associação dos Favelados de Piracicaba
Atlas.ti	<i>Archive for Technology, the Life world and Everyday Language – Text Interpretation</i>
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações [da Capes]
Capes	Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior [do MEC]
Caqdas	<i>Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software</i>
CCEP	Conselho de Coordenação de Ensino e Pesquisa [da Unimep]
Cepe	Conselho de Coordenação de Ensino, Pesquisa e Extensão [da Unimep]
CFE	Conselho Federal de Educação
CMI	Conselho Mundial de Igrejas
CNPJ	Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica
CNPq	Coordenação Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Cogeime	Conselho Geral das Instituições Metodistas de Educação
Consun	Conselho Universitário
Crub	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
DC	<i>District of Columbia</i>
Deim	Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista
DOC	<i>Document</i>
DPs	Documentos Primários [da pesquisa geradora desta tese]
ECA	Economia, Ciências Contábeis e Administração de Empresas
Endipe	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
EPB	Estudos dos Problemas Brasileiros
Esalq	Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiróz
EUA	Estados Unidos da América



Evoc	<i>Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations</i>
FAP	Fundo de Apoio à Pesquisa [da Unimep]
FOL	Faculdade de Odontologia de Lins
Fonep	Fórum Nacional de Educação Popular
FOP	Faculdade de Odontologia de Piracicaba
ForEXT	Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária
ForGRAD	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação
GA	<i>Georgia</i>
Gbhem	<i>General Board of Higher Education & Ministry</i>
Graep	Grupo Permanente de Reflexão e Assessoria de Educação Popular
GT	<i>Grounded Theory</i>
GTPSI	<i>Groupe de travail de psychothérapie et de sociothérapie institutionnelles</i>
IBM	<i>International Business Machines</i>
IEP	Instituto Educacional Piracicabano da Igreja Metodista
IES	Instituições de Ensino Superior
IMB	Igreja Metodista no Brasil
IMS	Instituto Metodista de Ensino Superior
LDB	Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA	<i>Massachusetts</i>
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
NC	<i>North Carolina</i>
NJ	<i>New Jersey</i>
OLP	Organização para a Libertação da Palestina
PA	Política Acadêmica [da Unimep]
Pades	Programa de Apoio e Desenvolvimento do Ensino Superior
Paic	Pronto Atendimento Integrado à Comunidade
PDF	<i>Portable Document Format</i>
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
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
RBPG	Revista Brasileira de Pós-Graduação [da Capes/MEC]
RTF	<i>Rich Text Format</i>



Seac	Secretaria Acadêmica [da Unimep]
SESu	Secretaria de Educação Superior [do MEC]
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
TX	<i>Texas</i>
TXT	<i>Text</i>
Ucel	<i>Universidad del Centro Educativo Latinoamericano</i>
Uerj	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UH	Unidade Hermenêutica [para uso no Atlas.ti]
Umad	<i>Universidad Madero</i>
Umesp	Universidade Metodista de São Paulo
UNB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
Unesp	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Unimep	Universidade Metodista de Piracicaba
Unimet	<i>Universidad Metodista de Costa Rica</i>
Unipalmares	Faculdade Zumbi dos Palmares
Universia	Universia Brasil
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>
USP	Universidade de São Paulo



SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	20
2 O OBJETO DA PESQUISA	29
2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A UNIVERSIDADE COMO OBJETO DA PESQUISA ...	29
2.1.1 As Universidades Comunitárias e Confessionais.....	33
2.1.2 As Circunstâncias e o Contexto como parte dos Objetos de Investigação	35
2.2 AS RAZÕES PARA NÃO ELABORAR UMA REVISÃO DA LITERATURA ANTECIPADA.....	36
2.3 UM INVENTÁRIO DA LITERATURA DISPONÍVEL.....	39
2.3.1 Teses, Dissertações e Monografias	40
2.3.2 Artigos.....	43
2.3.3 Livros e Capítulos de Livros	44
2.3.4 Relatório de Projeto de Pesquisa e Iniciação Científica.....	45
2.4 COMENTÁRIOS A RESPEITO DA LITERATURA DISPONÍVEL	46
2.5 CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DO PROBLEMA DE PESQUISA	48
2.6 SUMÁRIO DO CAPÍTULO	52
3 SOBRE A METODOLOGIA DA PESQUISA	54
3.1 ABORDAGEM QUALITATIVA	55
3.1.1 O Método Qualitativo de Pesquisa.....	56
3.1.2 Polarização entre o Qualitativo e o Quantitativo	57
3.1.3 Significado do Método Qualitativo	59
3.2 A <i>GROUNDED THEORY</i> – UMA INTRODUÇÃO	63
3.2.1 Aspectos do Desenvolvimento Histórico-Epistemológico da <i>Grounded Theory</i>	64
3.2.2 A Colaboração e o Diálogo entre Tradições Distintas de Pesquisa	65
3.2.3 Uma Reação Qualitativista ao Positivismo Quantitativista	68
3.2.4 Perspectivas Diversas no Desenvolvimento da <i>Grounded Theory</i>	69
3.2.5 Uma Teoria Substantiva Emergente.....	73
3.3 SUMÁRIO DO CAPÍTULO	77
4 APLICAÇÃO EXPLORATÓRIA DO MÉTODO ADOTADO.....	79
4.1 PROCEDIMENTOS NA CONDUÇÃO DA PESQUISA	80
4.1.1 A Escolha do Tema e Estabelecimento do Problema de Pesquisa.....	81
4.1.2 Delimitação Empírica da Pesquisa.....	83
4.1.2.1 Abrangência do caso.....	83
4.1.2.2 Abrangência do tempo.....	84



4.1.2.3 Abrangência da amostragem dos dados	86
4.1.3 Os Procedimentos da Codificação e Análise dos Dados.....	91
4.1.3.1 Codificação inicial ou aberta	92
4.1.3.2 Codificação focalizada ou seletiva e teórica	94
4.1.4 A Redação de Memorandos	96
4.2 A UTILIZAÇÃO DE CAQDAS DE APOIO À PESQUISA.....	97
4.2.1 Opção por Atlas.ti	99
4.2.2 Objetos e Procedimentos com Atlas.ti	100
4.3 SUMÁRIO DO CAPÍTULO	105
5 O CONTEXTO HISTÓRICO DA UNIMEP	107
5.1 A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DO MOVIMENTO METODISTA	108
5.2 OS PROJETOS EDUCACIONAIS DE JOHN WESLEY	109
5.3 DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO NO METODISMO NA AMÉRICA DO NORTE.....	115
5.4 DAS ORIGENS DA EDUCAÇÃO METODISTA NO BRASIL AO INGRESSO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	117
5.5 EDUCAÇÃO SUPERIOR METODISTA NO BRASIL	119
5.6 EDUCAÇÃO: UMA CLARA OPÇÃO NO METODISMO HISTÓRICO	121
5.7 AS DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO NA IGREJA METODISTA (1982)	122
5.8 A FORMAÇÃO DA UNIMEP	127
5.8.1.1. Primeira etapa (1964-1971).....	132
5.8.1.2. Segunda etapa (1972-1975).....	133
5.8.1.3 Terceira etapa (1975-1978)	135
5.8.1.4 Quarta etapa (1978-1985).....	139
5.8.1.5 Quinta etapa (1986-1992).....	146
5.9 SUMÁRIO DO CAPÍTULO	148
6 PARA UMA TEORIA SUBSTANTIVA EXPLORATÓRIA DA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DA UNIMEP: O MOVIMENTO DE SUA POLÍTICA ACADÊMICA	150
6.1 O PROCESSO E MOVIMENTO INSTITUCIONAL	151
6.1.1 A Unimep em Busca de Definições para o seu Projeto Institucional	155
6.1.2 A Construção da Política Acadêmica.....	166
6.1.2.1 Primeiro Fórum de Política e Avaliação Acadêmicas	167
6.1.2.2 Segundo Fórum de Política e Avaliação Acadêmicas	186



6.2 PROCEDIMENTOS DE CODIFICAÇÃO E ESTABELECIMENTO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE	192
6.3 UMA TEORIA FUNDAMENTADA EMERGENTE, EXPLICATIVA-COMPRENSIVA DO FENÔMENO	199
6.4 SUMÁRIO DO CAPÍTULO	203
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	204
REFERÊNCIAS	218
ANEXOS	246



1 INTRODUÇÃO

Pedimos licença aos leitores para iniciar a introdução desta tese em um tom bem pessoal. Particularmente, pensamos que impessoalidade ou distanciamento, especialmente em nossa cultura latina, é exercício bem difícil – talvez para muitos, quase impossível. Em geral nos apaixonamos por aquilo que nos atrai, como diz Santaella (2006, p. 158), muitas vezes até “sem saber bem por quê”. Assim é a nossa relação com a Unimep (mas, nesse caso, sabemos bem o porquê!).

No caso desta tese, a Unimep como “objeto de estudo”, para este pesquisador, é tanto a parte de um processo de racionalidade, que preside a pesquisa e a formação acadêmica, quanto é um sentimento de pertença, relação de afeto e reconhecimento, história de vida, identificação ideológica com um projeto de radical resistência e inconformismo, enfim, de lutas no campo da educação, cujo sentido maior é a busca da construção de uma sociedade mais justa e de vida plena para todos e todas.

A relação formal com a Unimep tem pouco mais de quinze anos, portanto, pode-se dizer que é recente. Em 1999, assumi a coordenação da Pastoral Universitária; depois, a chefia de gabinete da Direção Geral da mantenedora; mais tarde, uma assessoria à Reitoria; e mesmo atuando em outras instituições e frentes metodistas na educação, no Brasil ou fora dele, a Unimep tornou-se a nossa casa, família, comunidade e, talvez, refúgio (...e não é à toa que concluímos esta tese “em casa”, partilhando de comunhão e do inconformismo, comendo o mesmo pão das lutas do tempo presente, que essa comunidade chamada Unimep enfrenta e resiste).

Entretanto, muito antes de 1999, já havíamos sido influenciados pelos acontecimentos ligados à Unimep e por sua repercussão na mídia. A partir de meados dos anos 1970, acompanhávamos notícias sobre a Universidade, por vezes veiculadas, no contexto da Igreja Metodista, na imprensa nacional (...e como não lembrar do fenômeno do basquetebol da Unimep, com Magic Paula, que era “a notícia” no começo de 1980...), mas também por boletins e outras publicações da Universidade, que passamos a receber com frequência depois que havíamos participado do primeiro Encontro Nacional de Jovens Metodistas, em 1979, em Brodósqui, SP, quando a Confederação de Jovens começou a se reorganizar, posto que fora desmantelada na década de 60 pela ditadura militar. A Unimep



apoiou esse encontro e passou a se comunicar mais intensivamente com a juventude metodista por meio de mala direta.

Fato curioso ligou-nos à Unimep naquele período, quando morávamos nas dependências de uma escola pública, em Cruz Alta, RS, a Escola Estadual de Primeiro Grau “Margarida Pardelhas”¹, na qual minha mãe era zeladora. Nossa correspondência chegava então no endereço da escola e, antes de ser entregue, passava por um protocolo (hoje desconfio que se tratava de um “controle ideológico”). Certo dia, a diretora da escola chamou minha mãe em sua sala para uma “conversa delicada” e para aconselhá-la sobre algo que a preocupava. Teria ela dito para mãe, mais ou menos assim: “Dona Tereza, estou muito preocupada, pois seu filho está recebendo com frequência material subversivo e de conteúdo ‘comunista’; tome cuidado com isso, não fica bem para o colégio”. Dito isso, entregou-lhe o boletim Acontece, da Unimep, que tinha acabado de chegar, com a recomendação que o destruísse o mais breve possível. Obviamente, minha mãe me entregou o boletim, mas não sem dizer sorrindo: “... a diretora não gostou disto”. E esse fato ocorrera quando o país já começava a se distensionar, depois da Anistia, no começo de 1980.

Era incrível: como essas opiniões a respeito da Unimep chegavam tão longe? E é de se perguntar: por que uma jovem Universidade, no interior caipira de São Paulo, tinha obtido essa “fama”? A história da Unimep revelaria as razões, devido ao inconformismo de sua comunidade acadêmica e, sobretudo, pelas ações críticas e revolucionárias levadas a cabo na sua segunda etapa, entre os anos 1978 e 1985, como poderemos explanar adiante, nesta pesquisa.

Podemos antecipar que naqueles anos o ambiente na Unimep era de contestação ao *status quo* e de manifesto inconformismo social e político por sua comunidade acadêmica. A universidade estava intensamente envolvida com projetos populares e apoio às questões de vanguarda na sociedade brasileira e internacionais, tais como: a luta pela reabertura política do país; a reorganização da União Nacional dos Estudantes (UNE); a causa da educação popular, inclusive com a presença de Paulo Freire na Unimep; a organização da Associação dos Favelados de Piracicaba (Asfap); a luta por terra e moradia para as populações periféricas; o apoio à causa Organização para a Libertação da Palestina (OLP) etc.

No contexto de todas essas ações, a Unimep estava permanentemente marcada pela “crise”, em muitos momentos enfrentando tensões com sua instituidora, a Igreja Metodista,

¹ Denominação usada na época em que só ofertava o primeiro grau. Atualmente, é denominada Escola Estadual de Educação Básica “Margarida Pardelhas”.



seguia a Universidade em busca do seu devir e sua utopia, ou seja, a luta pela construção de sua identidade, que a justificasse ser Universidade.

Esta tese em Educação, na Linha de Pesquisa Política e Gestão Educacionais, tem por objetivo investigar o processo de constituição da identidade da Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep) no contexto do movimento de construção de sua Política Acadêmica. A pesquisa inscreve-se, em caráter mais amplo, no campo dos estudos da Universidade brasileira e das políticas de ensino superior.

A Unimep, como instituição Metodista de educação, é herdeira de uma tradição educacional de mais de 270 anos, presente globalmente em dezenas de países, de todos os continentes. Foi a primeira Universidade metodista criada na América Latina, em 1975, a partir do projeto pioneiro do Colégio Piracicabano (1881) e, depois, das Faculdades do Instituto Educacional Piracicabano (1964). Trata-se de uma instituição confessional, comunitária² e, por isso, no ordenamento jurídico-educacional brasileiro, considerada instituição educacional com dependência administrativa privada. Contudo, a Unimep é portadora de um elevado espírito público, expresso de modo abundante ao longo de sua história, notadamente, por suas práticas, e exarado em seus principais documentos, dentre os quais a Política Acadêmica é o mais emblemático.

A sua Política Acadêmica foi aprovada em 1992, depois de um longo processo de debates, com o emprego de um método de trabalho que denominamos coletivo-participativo-dialético, e marcada pelo espírito crítico e inconformado de sua comunidade acadêmica. À época, o movimento da Política Acadêmica constituiu-se como um caso *sui generis* no campo universitário brasileiro, pela metodologia empregada em sua construção e pela definição radical que assumiu, como fundamento e a razão de ser da Universidade, pautada na ética valorativa da “construção da cidadania enquanto patrimônio coletivo da sociedade civil”.

Ao estudar a construção da Política Acadêmica da Unimep e de outras políticas particulares, que gravitam em torno desse eixo integrador, a pesquisa buscou explicar e compreender o processo e movimento institucional (o que é chamado de institucionalização da Universidade), bem como sua incidência na constituição da identidade da Unimep.

² A legislação que rege a Unimep atualmente é a Lei Federal n.12,8881, de 12 de novembro de 2013, regulamentada pela Portaria nº 863, de 3 de outubro de 2014, do Ministério da Educação. A Unimep foi qualificada como Instituição Comunitária de Educação Superior (Ices) pela Portaria n. 381, de 27 de maio de 2015, da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação, publicada no Diário Oficial da União de 28 de maio de 2015.



A metodologia empregada para a pesquisa, de modo exploratório, baseou-se na *Grounded Theory* – Teoria Fundamentada nos Dados, cujos detalhes vamos descrever adiante, em dois capítulos desta tese.

Os dados empregados para as análises foram obtidos de duas fontes principais: 1) documentos do arquivo histórico institucional; e, 2) entrevistas semiestruturadas intensivas, com protagonistas do movimento da Política Acadêmica.

Entendemos que esta pesquisa se justifica porque, como procuramos demonstrar no inventário da literatura disponível, há poucas pesquisas analítico-qualitativas a respeito da Unimep, particularmente no que se refere à sua Política Acadêmica, como também são restritas eventuais pesquisas para o período em que estamos delimitando para esta pesquisa. Além disso, reconhecemos que a Política Acadêmica requer e merece um estudo próprio, posto que se trata de um movimento central e significativo, que podemos qualificar, já de início, como instituinte, identitário, estruturante ou definidor da Unimep, ou como se referiu Elias (2009, p. 75), a própria “alma da UNIMEP”.

Portanto, o movimento da Política Acadêmica merece ser mais bem explicado e compreendido em seus detalhes, de modo que isso permita demonstrar as peculiaridades e singularidade da Unimep no contexto universitário brasileiro, sobretudo entre as instituições privadas. É possível inferir que a Unimep se constituiu num caso específico, *sui generis*, nesse aspecto da construção de sua Política Acadêmica, particularmente naquele período em que esse tipo de processo e movimento ainda era incipiente entre as Universidades do país, em muitas, não chegando nem mesmo a se realizar.

Também consideramos que a pesquisa se justifica porque pode permitir avançar a compreensão histórica da Unimep, lançando novas questões e aprofundando aspectos pouco trabalhados a respeito dala.

Devemos acrescentar o fato do emprego exploratório da metodologia da *Grounded Theory* no desenvolvimento desta pesquisa. Como demonstramos mais adiante, além de ser uma metodologia que permite a formulação de teoria substantiva emergente a partir dos dados de investigação, há pouca incidência de pesquisas utilizando essa metodologia na área da Educação, no Brasil, o que pode ser considerado como originalidade exigida em teses de doutorado.

A pesquisa contribui, assim, não só para a explicação e compreensão do fenômeno em tela, como também para o desenvolvimento exploratório de uma teoria sobre as possibilidades da Universidade no Brasil, mesmo ou especialmente sob condições adversas, de tensão política e desafio institucional. Essa teoria se funda em dados abundantes dessa



quadra da vida da Unimep. Nesse sentido, podemos afirmar que o resultado aqui apresentado permitirá explorações ulteriores sobre a Universidade brasileira, sobretudo na esfera das instituições privadas, confessionais e comunitárias.

Nossa intuição e percepção inicial era de que a história e o movimento da Unimep, sobretudo de sua Política Acadêmica e políticas particulares, poderiam oferecer contribuições importantes para a reflexão e o repensar das práticas e da identidade da Universidade brasileira. Essas intuições reforçaram-se na medida em que pudemos conhecer e compreender, por meio desta pesquisa, o processo da institucionalização da Unimep. Esse processo revelou-se rico e sofisticado, tendo em vários aspectos e práticas extrapolado o que era usual na época, no campo universitário brasileiro. Por exemplo:

– A Universidade deu passos significativos na concretização do princípio constitucional (Art. 207 da Constituição Cidadã, de 1988) da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, não só como valor proclamado, mas nas suas práticas acadêmicas mesmas.

– Buscou também intensivamente e alcançou estabelecer valores-guia que referenciassem o seu projeto pedagógico – nas faculdades e cursos – fundados numa ética valorativa da “construção da cidadania enquanto patrimônio coletivo da sociedade civil”.

– Travou incessante luta pela construção e preservação da autonomia universitária, princípio esse consagrado na Constituição Cidadã, de 1988, e reafirmado em sua Política Acadêmica.

– Criou e desenvolveu múltiplos canais de relacionamento e diálogo com a comunidade local, regional e nacional, procurando responder aos desafios e necessidades da sociedade brasileira.

– Procurou pautar-se por um projeto de Universidade que superasse o reproduтивismo³ e a ideologia vigente ao buscar construir uma educação que englobasse qualidade acadêmica e qualidade política na formação dos seus estudantes.

Os resultados, que ora introduzimos, registrados nesta tese, estão distribuídos em cinco capítulos, como apresentamos a seguir.

No primeiro capítulo, tratamos do objeto da pesquisa. Aqui apresentamos nosso objeto de investigação: a Unimep e a construção de sua identidade pelo movimento de sua Política Acadêmica. Demarcamos a abrangência da pesquisa e contexto, a partir das

³ Quando mencionamos o “reproduтивismo” estamos nos referindo ao conceito que Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron trabalharam no livro “A Reprodução”, lançado em 1970, na França, e em 1975, no Brasil (BOURDIEU; PASSERON, 1975).



considerações do campo mais amplo da Universidade no Brasil e, particularmente, da esfera privada, confessional e comunitária. Já mencionamos que a pesquisa se enquadra nos métodos analítico-qualitativos e historiográficos do método científico. O emprego exploratório do método da *Grounded Theory* justificou não realizarmos uma exaustiva investigação da revisão bibliográfica, que estabelecesse o estado da questão. Entretanto, ocorre a realização de um inventário do que já se produziu a respeito da Unimep, porém sem discussão mais aprofundada sobre esses trabalhos nesse momento inicial da pesquisa. Ademais, são apresentadas, nesse capítulo, as perguntas preliminares, epistemologicamente entrelaçadas, que conduziram ao problema central da pesquisa, ou seja, a busca pelo significado e sentido da Política Acadêmica na construção da identidade da Unimep e o que ela propõe ser para a Universidade.

No segundo capítulo, demos destaque à metodologia de pesquisa adotada. Nesse capítulo, em um primeiro momento, realizamos uma discussão a respeito do método qualitativo de pesquisa, considerando-o em relação ao quantitativismo. Demonstramos suas características, abrangência e possibilidades. Argumentamos em favor do emprego desse modelo no desenvolvimento da pesquisa, cujos resultados são aqui apresentados por intermédio do emprego do método da *Grounded Theory*. Em um segundo momento, abordamos a história da formulação e desenvolvimento da *Grounded Theory*, no final dos anos 1960, pelos sociólogos norte-americanos Barney G. Glaser e Anselm L. Strauss, os quais, apesar de oriundos de escolas diferentes e até certo ponto divergentes, como pode ser visto, fizeram convergir suas perspectivas de pesquisa na descoberta e desenvolvimento dessa metodologia. Em continuidade, relacionamos os principais elementos da metodologia, as principais escolas dela derivadas, buscando demonstrar, também, sua adequação na proposta desta pesquisa.

No terceiro capítulo, explicamos a aplicação da abordagem metodológica escolhida. Nele, apresentamos a operação com os procedimentos e técnicas empregadas na prática de pesquisa pelo método da *Grounded Theory*, praticamente no seu passo a passo, desde o modo como se escolhe e delimita o tema, passando pela construção da amostragem teórica (que tem a ver com os dados de pesquisa) e pelo processo de codificação e análise dos dados em busca da emergência de uma teoria substantiva. Também, apresentamos o nosso processo decisório na escolha de uma ferramenta de apoio à pesquisa e gestão do processo de análise, que recaiu sobre *Atlas.ti*. Procuramos enfatizar o caráter acessório de ferramenta em relação ao *software*, pois ele mesmo por si só não substitui o trabalho de intuição, análise e decisão por parte do pesquisador, apenas e tão somente facilita o manuseio dos dados, especialmente quando se



trata de uma grande quantidade de documentos a serem estudados e analisados. No final desse capítulo, apresentamos dois gráficos que ilustram, a título de exemplo, o percurso desenvolvido por pesquisas baseadas na *Grounded Theory* com a utilização de Atlas.ti.

Assim, esses dois capítulos discutem a metodologia adotada, as técnicas e as ferramentas de pesquisa. Esse estudo mais detalhado deve-se ao fato de que tanto a utilização da *Grounded Theory* quanto do Atlas.ti em pesquisa da área de educação no Brasil é relativamente recente e ainda com baixa incidência de trabalhos, embora em outras áreas do conhecimento, como por exemplo a enfermagem, já se registre um emprego mais frequente em pesquisas, o que acaba por inspirar sua utilização em outros campos do conhecimento, como em nosso caso. Nesses capítulos, é retomado o porquê dessa ênfase na metodologia da pesquisa.

O quarto capítulo traz um estudo do contexto histórico da Unimep a partir da consideração de uma história da educação Metodista. Recorrendo aos primórdios desse movimento, procuramos demonstrar o lastro a que, de alguma forma, a Unimep está vinculada, na condição de Universidade Metodista. Mostramos, contudo, evidências de como a Igreja Metodista no Brasil resistiu a ingressar na educação superior, e quando o fez, sua iniciativa, num primeiro momento, correspondeu aos interesses e a uma adesão à ideologia vigente no regime militar, construindo-se com base numa gestão centralizada e autoritária, bem como no que diz respeito à educação tecnicista, voltada para a mera formação de mão de obra, de acordo com os ditames e a demanda do mercado. Procuramos apresentar um histórico da Unimep desde o seu início, com as primeiras Faculdades do IEP, a partir de 1964, servindo-nos de trabalhos já realizados por outros pesquisadores e das narrativas registradas na própria Política Acadêmica. Intuímos, entretanto, outras nuances e desdobramentos, sobretudo nas etapas tardias, que se referem mais precisamente ao próprio período do movimento da Política Acadêmica, que ainda oferecem espaço para aprofundar investigações, por sua importância e densidade na formação da identidade da Unimep. Por fim, evidenciamos como as etapas de desenvolvimento da Unimep, de certo modo, convergiram e concorreram para criar as condições propícias e a maturidade necessária para o desenvolvimento da sua Política Acadêmica. Nesse contexto, o inconformismo da comunidade acadêmica que se expressava nas crises vivenciadas pela Universidade foi componente importante e mobilizador.

No capítulo final, “Para uma teoria substantiva exploratória da formação da identidade da Unimep: o movimento de sua Política Acadêmica”, consideramos algumas das iniciativas das lideranças acadêmicas da Unimep que aconteceram nos anos 1980, as quais



indicam como essa comunidade acadêmica vinha buscando esclarecer os objetivos e as razões para a Universidade. Ou seja, como traziam imanente em sua busca uma vontade por identificar e construir a utopia e a identidade da Unimep. Nossa percepção é de que esse movimento, que basicamente tem a ver com os Seminários Pedagógicos desenvolvidos na Unimep nos anos 1980, é a esteira em que já estava se desenvolvendo uma reflexão que culminaria no movimento da Política Acadêmica no último ano daquele decênio e início do seguinte. Esse processo se deu de forma muito vinculada à necessidade de avaliar ou autoavaliar tudo em relação à Unimep. Continuando o capítulo, centramos esforços em considerar os principais pontos das discussões levantadas nos Fóruns de Política e Avaliação Acadêmicas, realizados em 1990 e 1991, que se constituíram em operação fundamental na construção da Política Acadêmica e na descoberta da razão da Unimep. Aqui, começamos a empregar as primeiras categorias analíticas e explicativas, como por exemplo, a consideração desse desenvolvimento da Política Acadêmica e demais políticas particulares como o “processo e movimento institucional”, vinculado a um quadro mais amplo que chamamos de “processo de institucionalização da Universidade”, correspondente a toda a estruturação de normas, regulamentos e políticas. Como constatado, tratou-se de um movimento baseado no “método coletivo-participativo-dialético”, complexo, com muitas sínteses, avanços e recuos, mas com um resultado muito sólido, realizado com a contribuição ampla da comunidade acadêmica. Na segunda parte desse capítulo, tratamos de descrever os procedimentos realizados na análise dos dados (documentos de arquivos e entrevistas), mediante a codificação e comparação constante, na busca por identificar as categorias de análise, bases da teoria substantiva, explicativo-compreensiva do significado e do sentido daquele movimento da Política Acadêmica na construção da identidade da Unimep pela comunidade acadêmica unimepiana. Por fim, apresentamos e discutimos as categorias centrais, conceituais e analíticas que resultaram do processo de análise desenvolvido, o qual embasou a teoria substantiva emergente que trata de explicar e oferecer uma compreensão do fenômeno em estudo por meio de uma proposição teórica explicativo-compreensiva.

Finalmente, é importante destacar que esse processo e movimento da construção da Política Acadêmica da Unimep e das diversas políticas particulares – Política da Carreira Docente, Política de Capacitação Docente, Política de Extensão e Fundo de Apoio à Extensão, Política de Pesquisa e Fundo de Apoio à Pesquisa, Política das Licenciaturas, Política Editorial, Política de Biblioteca, e outras –, bem como a metodologia da Inovação Curricular e do Programa de Avaliação Institucional da Unimep, em mais de uma década constituiu-se num complexo e rico momento do desenvolvimento institucional: a institucionalização da



Unimep e a definição de sua identidade e utopia. Ficou marcado na história da Unimep esse processo instituinte⁴, que abalou as bases da Universidade e criou algo definitivamente novo e fundamental. O eixo integrador da Política Acadêmica, considerada por aqueles e aquelas que a elaboraram como sendo a “Constituição da Universidade”, deu-se em torno do princípio e da marca fundamental, ética-valorativa, da “construção da cidadania enquanto patrimônio coletivo da sociedade civil”. Esse processo como um todo, portanto, revolucionou a Universidade e conferiu-lhe o *status* de uma das mais respeitadas universidades privadas do país, a partir daquela experiência, com ressonâncias até a atualidade. É verdade que já havia uma alta consideração pela Unimep por parte do campo universitário brasileiro antes disso, devido ao seu arraigado compromisso social da década precedente. Entretanto, o processo de institucionalização da Universidade conferiu-lhe muito mais solidez, qualidade e ótima reputação a partir daquela experiência, o que lhe rendeu destaque no cenário nacional; e o seu modelo, em diversos aspectos, trouxe significativas contribuições para a esfera da educação superior no país.

Por essas razões, entendemos que é importante estudar, conhecer e compreender mais a fundo esses processos e a história da Unimep. Para isso, oferecemos essa contribuição, mediante a pesquisa realizada e registrada nesta tese, a qual submetemos à consideração da banca examinadora e dos leitores que tiverem interesse no tema.

⁴ Esta categoria é aqui empregada no sentido que expressam os estudos de Cornelius Castoriadis em *L'Institution imaginaire de la société* (1975), cujos detalhes examinamos no quinto capítulo desta tese.



2 O OBJETO DA PESQUISA

Todo projeto educacional será necessariamente um projeto político e não há como evitá-lo.
(Antonio Joaquim Severino)

Neste primeiro capítulo, apresentamos o objeto da nossa pesquisa, que se circunscreve no campo dos estudos a respeito da Universidade brasileira e tem seu foco na busca por explicar e compreender o processo de constituição da identidade da Unimep no contexto do movimento da construção de sua Política Acadêmica. A Unimep é uma Universidade de natureza privada, confessional, com espírito público e comunitário.

2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A UNIVERSIDADE COMO OBJETO DA PESQUISA

O campo dos estudos da educação superior brasileira é amplo e diversificado, assim como o próprio sistema, cuja legislação contempla a coexistência de instituições públicas e privadas, como pode ser constatado no artigo 16 da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996b). Há uma ampla gama de pesquisas e publicações relacionadas, especificamente, ao ensino superior no Brasil.

Preliminarmente, vale lembrar que as universidades públicas são instituídas pela União, Estados ou municípios. Já as universidades privadas subdividem-se em particulares em sentido estrito, comunitárias e confessionais, conforme determinado pela LDB, Lei n. 9.394/1996, Art. 20, incisos I, II e III (BRASIL, 1996b). As “particulares em sentido estrito” são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado e podem ser empresas com fins lucrativos. Já as “comunitárias” são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais sem fins lucrativos, e devem incluir na entidade mantenedora representantes da comunidade. As “confessionais”, por sua vez, são as que possuem orientação confessional e ideologia específicas, bem como atendem ao mesmo disposto para as comunitárias, ou seja, devem caracterizar-se em universidades sem fins lucrativos e incluir na sua entidade mantenedora representantes da comunidade. As confessionais geralmente se enquadram também na categoria



das comunitárias, cujo segmento é atualmente regido por lei própria, a chamada “lei das comunitárias” ou Lei nº 12.881/2013 (BRASIL, 2013).

A LDB, em seu artigo 20, inciso IV, categoriza também as “filantrópicas” (BRASIL, 1996b) e estabelece que se trata de uma condição opcional das mantenedoras das instituições educacionais, regulamentadas por diversos dispositivos legais, sendo que o principal é a Lei nº 12.101/2009 (BRASIL, 2009), que dispõe sobre a certificação das entidades benfeicentes de assistência social. Em geral, as Instituições de Ensino Superior (IES) comunitárias e confessionais fazem a opção por enquadrar-se na “lei da filantropia”, mas essa é outra discussão, e não é nosso objetivo aqui.

Mencionávamos que o campo de estudos sobre a educação superior brasileira é amplo e diversificado. Além das categorizações já citadas, a LDB, em seu Art. 45, definiu que a “educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização” (BRASIL, 1996b). É corrente a interpretação de que esse dispositivo deu maior flexibilidade ao sistema e proporcionou, entre outras coisas, a expansão do sistema pela criação dos Centros Universitários.

De acordo com Motta,

[...] a LDB foi bem mais liberal que a revogada Lei n. 5.540, de 1968, que previa apenas três modelos para a organização das instituições de ensino superior, ou seja: 1) universidade, 2) federação de escolas ou faculdades integradas e 3) faculdade isolada (MOTTA, 1997, p. 380).

Esse autor observa também que o projeto de lei apresentado por Darcy Ribeiro, que veio a ser transformado na LDB de 1996, já trazia em si a previsão dos modelos pelos quais as IES poderiam ser organizadas: universidades, centros de educação superior, federação de escolas, centros integrados, faculdades integradas, faculdades ou estabelecimentos isolados, escolas superiores, institutos e cursos superiores. Tal previsão, entretanto, foi suprimida do texto final da LDB (MOTTA, 1997).

Essa flexibilidade, portanto, deu origem à organização definida pelo Decreto nº 2.207/1997, que, de acordo com seu artigo 4º, incisos I, II, III, IV e V, passou a prever que as IES, quanto à sua organização acadêmica, seriam classificadas em universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores (BRASIL, 1997a). Tal organização foi mantida pelos Decretos que foram editados na sequência: o nº 2.306/1997, artigo 4º (BRASIL, 1997b) e o nº 3.860/2001, artigo 7º (BRASIL, 2001). Já para o Decreto nº 5.773/2006, essa classificação passou a ser a de faculdades, centros universitários e universidades, conforme o seu artigo 12, incisos I, II e III (BRASIL, 2006).



De acordo com as informações veiculadas no portal do Ministério da Educação (MEC):

As instituições são credenciadas originalmente como faculdades. O credenciamento como universidade ou centro universitário, com as consequentes prerrogativas de autonomia, depende do credenciamento específico de instituição já credenciada, em funcionamento regular e com padrão satisfatório de qualidade (BRASIL, s.d.).

Ainda quanto aos tipos de cursos que podem ser ministrados nas IES, temos a seguinte classificação: sequenciais, de extensão, de graduação (que se subdividem em tecnológicos, licenciaturas e bacharelados) e de pós-graduação (que se subdividem em *lato sensu* – os de especialização, aperfeiçoamento e outros, e *stricto sensu* – programas de mestrado profissional ou acadêmico e de doutorado).

Segundo o artigo 52 da LDB, as universidades são “instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano” (BRASIL, 1996b). Portanto, uma característica fundamental das universidades no Brasil é a indissociabilidade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Também é necessário destacar que é assegurada constitucionalmente às universidades a “autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial”, garantia essa introduzida pelo artigo 207 da Constituição Federal, emenda constitucional nº 11, de 30 de abril de 1996 (BRASIL, 1996a). São requisitos mínimos para as universidades, ter pelo menos um terço do corpo docente com titulação de mestrado ou doutorado e manter contratação de no mínimo um terço dos docentes em regime de dedicação de tempo integral (LDB, Lei n. 9.394/1996, artigo 52). A partir de 2010, passou também a ser condição prévia indispensável para credenciamento das universidades, que mantenham oferta regular de, no mínimo, quatro programas de pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado e dois em nível de doutorado (Resolução do CNE nº 3/2010, artigo 3º, inciso VI).

Já aos centros universitários são atribuídas características igualmente encontradas nas universidades, quais sejam: ser instituições pluricurriculares, com abrangência de uma ou mais áreas de conhecimento, e de possuir autonomia para criar, organizar ou extinguir cursos e programas de educação superior na sua sede. Entretanto, diferentemente das universidades, os centros universitários não têm a obrigação de desenvolver pesquisas. Quanto ao corpo docente, a legislação exige que tenham um terço de seus professores com titulação de mestrado ou doutorado e que mantenham um quinto dos docentes em regime de dedicação de tempo integral (Decreto n. 5.786/2006, artigo 1º, incisos I e II).

Além de todas essas categorizações que impõe a legislação brasileira, o que já nos indica a complexidade e diversidade do sistema, ainda poderíamos destacar que há um amplo,



intenso e mesmo controverso debate quanto ao padrão de qualidade que as IES devem ou deveriam garantir. Debate-se, no que se refere às universidades em geral, assim como especificamente às universidades comunitárias e confessionais, as teorias dos modelos universitários quanto à missão e o que significa ser Universidade no Brasil.

Muitos esforços têm sido empreendidos nos estudos e na busca de compreensão histórica, da legislação, da organização, dos modelos presentes no sistema de educação superior brasileiro e nesse sistema a Universidade (CAVALCANTE, 2000; CUNHA, 1986, 1988, 1989a e 1989b; FÁVERO, 1989; FRANTZ; SILVA, 2002; FRAUCHES, 2012; LUCE, 2001; MORAIS, 1989; NEVES, 2002; NOGUEIRA, NUNES; BARROSO, 2005; NUNES, BARROSO; FERNANDES, 2009; RANIERI, 2000; RISTOFF; SEVEGNANI, 2005 e 2006; SAMPAIO, 2000; SCHIMIDT, 2009; SCHWARTZMAN, 1996; SILVA JÚNIOR; SGUSSARDI, 2001; SOARES, 2002; VANNUCCHI, 2004; VEIGA, 2012).

Porém, não é simples identificar um modelo único e homogêneo de Universidade no Brasil. Há sim parâmetros legais, como mencionamos; contudo, há certa flexibilidade a ponto de se permitir a diversificação. Daí a diversificação e diferenciação entre as IES presentes no sistema brasileiro.

Um exemplo dos esforços coletivos dos estudos e pesquisas no campo da educação superior, particularmente a respeito da Universidade, é o que faz a Rede Universitas¹, que reúne pesquisadores de universidades e outras IES do Brasil, “visando à pesquisa e à interlocução entre pares que têm em comum a área do conhecimento ‘Políticas de Educação Superior’” (REDE UNIVERSITAS, 2015)².

Dentro do escopo de investigação da Rede Universitas, ainda na primeira metade da década dos 2000, e no contexto dos debates sobre a reforma universitária que estava em curso naquele momento no país, um grupo de pesquisadores e pesquisadoras brasileiras se dedicou a tentar responder às seguintes indagações a respeito da Universidade no Brasil: “Existe uma experiência brasileira de Universidade? Como podemos identificá-la? Quais são os traços universais e específicos que a experiência nos ensina?” (MOROSINI, 2011, p. 8). O principal objetivo desse projeto foi o de:

[...] recuperar, mostrar e problematizar a experiência universitária no Brasil sob a ótica dos modelos “clássicos” de universidade, isto é, os mais conhecidos na experiência brasileira: o napoleônico ou profissional e o humboldtiano ou de pesquisa e todas as suas possíveis variantes, que podem se revelar em cada uma das trajetórias das instituições escolhidas (MOROSINI, 2011, p. 9).

¹ <http://www.redeuniversitas.com.br/>

² Esta Rede congrega em geral os membros do Grupo de Trabalho (GT 11), Política de Educação Superior, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).



O relatório final desse projeto se divide em três partes: a primeira, aborda uma visão geral da educação superior brasileira e relata uma das primeiras experiências universitárias no Brasil – a criação e breve existência, na década de 1930, da Universidade do Distrito Federal (UDF). Na segunda parte, analisam-se os casos de quinze importantes universidades brasileiras, estudadas sob a ótica das categorias de organização acadêmica e de dependência administrativa (públicas, confessionais e comunitárias; federais e estaduais). Por fim, a terceira parte conclui esse relatório com dois ensaios que fazem uma análise dos diversos modelos encontrados nas IES brasileiras, os desafios de um modelo de inovação e o que um dos autores chama de “modelos de ocasião”, os quais contemporaneamente afetam as universidades brasileiras pelos parâmetros da mundialização do capital, mercantilização do conhecimento e do ensino superior.

2.1.1 As Universidades Comunitárias e Confessionais

No grupo dos estudos de casos das universidades comunitárias e confessionais, do mencionado relatório, Silva Júnior (2011) analisa o movimento institucional da Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep), reconhecida e credenciada em 1975. Os primeiros cursos superiores que lhe deram origem foram criados em 1964, e a instituição passou por uma primeira fase de faculdades isoladas, evoluiu para faculdades integradas e, então, ingressou com o processo de reconhecimento e credenciamento para se tornar universidade. O texto de Silva Júnior (2011) examina a categoria “confessionalidade” e questiona se pode haver um modelo confessional de Universidade brasileira.

Silva Júnior (2011) fundamenta seu texto nas pesquisas desenvolvidas para sua tese de doutorado, defendida em 1992, intitulada “A formação da Universidade Metodista de Piracicaba: um estudo histórico sobre administração universitária” (SILVA JÚNIOR, 1992). As pesquisas da tese, no entanto, abrangem até o ano de 1978. Ou seja, podemos dizer que esse estudo, baseado nas pesquisas da tese, dedica-se majoritariamente ao período das faculdades isoladas e faculdades integradas do Instituto Educacional Piracicabano (IEP), precursoras da Universidade, portanto, pré-Universidade.

Silva Júnior, em ambos os trabalhos (1992 e 2011), toca pouco no processo e no movimento dos primeiros anos da Universidade nascente, embora os dados e a discussão que apresenta sejam importantes para categorizar o que viria a ser a Unimep, uma Universidade



em busca de superar a sua contradição maior: a de ser uma instituição privada, comunitária e confessional que buscou alcançar uma relevância pública.

Para esse autor, a Unimep “traz em si sua unicidade, ainda, que muitos traços de sua *particularidade* institucional sejam comuns a todas as instituições confessionais” (SILVA JÚNIOR, 2011, p. 202). Já a categoria “confessional” que a caracteriza e que poderia eventualmente vir a se constituir num modelo dentro da educação superior brasileira carrega em si, inerente, uma contradição. Ele afirma que:

[...] a confessionalidade nega a história e a identidade da instituição universitária e de sua função social historicamente construída, especialmente sua autonomia, e suas relações pública-privada, princípios de origem da instituição universitária, que assim poderíamos enunciar como uma derivação da identidade da Instituição Universitária. A contradição entre os *objetivos proclamados públicos e referenciados em uma confissão religiosa e a sua natureza privada e mercantil* impede de tomá-la com Instituição Universitária plena. Tais traços poderiam mostrar um modelo em construção que parece aproximar-se dos supostos do *anteprojeto de Lei da Reforma da Educação Superior*, amenizada por uma maior flexibilidade de gestão e relação de poder, em relação aos valores mercantis que se põem nas empresas educacionais, sem as mediações da categoria *confessionalidade* que poderá dar identidade ao “Modelo Confessional e Comunitário”. No entanto, vale destacar que, mesmo classificada neste modelo, uma instituição somente poderá ser bem compreendida se o modelo apresentar-se com a materialidade histórica de uma instituição concretamente determinada (SILVA JÚNIOR, 2011, p. 213-214).

Contudo, apesar da categorização que, de certo modo, simplifica situações e contextos complexos, como são aqueles vividos pelas universidades comunitárias confessionais, de fato ocorre que nos estudos sobre a Universidade no Brasil é ainda pouco explorado o campo das universidades confessionais. São poucos os estudos que se dedicam a esse segmento, que analisam seus modelos e políticas e que abordam o que as caracteriza e como se inserem no panorama mais amplo da educação superior brasileira. Quais as contribuições que podem oferecer essas universidades ao desenvolvimento da educação superior no Brasil? Quais as suas propostas e especificidades? Embora o número de IES e de universidades confessionais seja, aparentemente, pouco significativo no Brasil, elas estão, historicamente, entre as grandes e mais respeitadas universidades do país, com uma trajetória sedimentada na educação nacional e uma reputação baseada em suas respectivas tradições históricas confessionais, encontradas em muitos outros países, em alguns casos, com séculos de atuação no campo educação. Essas universidades representam as famílias confessionais Católica Romana (a mais expressiva em números), Adventista, Luterana, Metodista e Presbiteriana.

Levando em conta o que foi abordado – a complexidade e a diversidade no campo de estudos da educação superior brasileira, particularmente da Universidade no Brasil, no âmbito das confessionais –, propomos a presente pesquisa. Pode-se dizer que o trabalho se inscreve



como uma contribuição no campo mais amplo dos estudos da Universidade brasileira, e no campo mais específico como um recorte do segmento das instituições privadas, comunitárias e confessionais. Nossa caso deste estudo, é o da construção da identidade da Unimep no contexto do processo e movimento de construção de sua Política Acadêmica.

2.1.2 As Circunstâncias e o Contexto como parte dos Objetos de Investigação

Em uma das suas expressões mais conhecidas, o filósofo espanhol José Ortega y Gasset afirma: “eu sou eu e minha circunstância e se não salvo a ela, não salvo a mim”³ (GASSET, 1967, p. 52 – tradução nossa).

As instituições, assim como nós, não estão isoladas do mundo, são também influenciadas pelas “circunstâncias” que as cercam. Vivem em um contexto determinado, o qual é influenciado por elas, mas também as influencia. Para explicar (*erklären*) e compreender (*verstehen*)⁴ o que são as instituições, é então necessário considerar as circunstâncias que as rodeiam, ou, no dizer de Ortega y Gasset, “salvar as circunstâncias”. Para esse entendimento, é fundamental observar o contexto e a historicidade na qual as instituições estão imersas e trespassadas. É recomendado buscar a plenitude do significado mais profundo que encerra o sentido do ser e, no caso desta pesquisa, o ser da Universidade, sua identidade e fundamento. É preciso perscrutar os dados, os documentos, ouvir as falas dos sujeitos participantes dos processos e movimentos na busca de construir sentidos que se atribuem ao fenômeno.

Essa premissa, portanto, também pode ser aplicada às organizações e instituições sociais, como é o caso da Universidade – aqui, em particular, da Unimep.

Para Fávero (2011, p. 48), “não se pode perder de vista que a Universidade não é uma instituição isolada; ela é parte de uma realidade concreta. É parte dos processos globais de organização e transformação da sociedade”, portanto sua trajetória está vinculada às circunstâncias e ao contexto, que podem explicar-lhe as opções e os caminhos que toma. No

³ Traduzido do original em espanhol, da obra “Meditaciones del Quijote” de 1914: *Yo soy yo y mi circunstancia, y si no la salvo a ella no me salvo yo.*

⁴ Nosso emprego dos termos explicar e compreender levam em conta uma complementaridade que há entre esses dois procedimentos. Em sua crítica a Dilthey, passando pela (re)leitura de Heidegger (da epistemologia para a ontologia), Ricoeur (1990, p. 17) procurou resolver e superar a aporia central da hermenêutica, a oposição criada por Dilthey entre explicação e compreensão. Ricoeur se referiu a essa oposição como uma “alternativa, [...] desastrosa”. Ele proporá, então, na noção do texto, uma complementaridade entre explicar e compreender, procurando superar essa dicotomia. A divisa de sua hermenêutica sintetiza-se em sua célebre fórmula, que se constitui numa chave de leitura da sua teoria do texto e da ação: “explicar mais para compreender melhor” (RICOEUR, 2007, p. 53).

caso das instituições, há também que se observar os sentidos que lhes conferem os homens e mulheres que delas fazem parte e são protagonistas, estes são igualmente influenciados e influentes em suas circunstâncias.

Assim, para explicar e compreender o significado, o sentido e a identidade da Universidade, precisamos nos perguntar pelas circunstâncias e pelo pensar e agir dos homens e mulheres que lhe constroem e atribuem sentido.

Este estudo, portanto, a respeito da Unimep, se dá a partir de um olhar sobre uma de suas mais intensas e fundamentais circunstâncias como Universidade. Nos referimos ao processo e movimento de construção de sua Política Acadêmica⁵ (Anexo A). Reconhecemos esse processo como fundamental na formação da própria identidade da Universidade. Nosso objeto de investigação é, portanto, a construção da identidade da Unimep no contexto de sua historicidade, analisada aqui a partir do movimento de sua Política Acadêmica.

De acordo com o que o próprio documento define, a Política Acadêmica da Unimep propõe “um sistema de valores e ações que devem orientar a vida universitária e sua relação com a sociedade” (UNIMEP, 1992, p.15) e expressa como dimensão ética do seu Projeto Pedagógico “a construção da cidadania como patrimônio coletivo da sociedade civil [...] compreendida como a utopia a ser buscada no universo unimepiano” (UNIMEP, 1992, p.21).

2.2 AS RAZÕES PARA NÃO ELABORAR UMA REVISÃO DA LITERATURA ANTECIPADA

Inicialmente, devemos assinalar que nesta pesquisa realizamos uma aplicação exploratória do método da Teoria Fundamentada nos Dados⁶ – *Grounded Theory*⁷ (CHARMAZ, 2009; GLASER; STRAUSS, 1967; STRAUSS; CORBIN, 2008).

⁵ A Política Acadêmica da Unimep corresponde atualmente ao seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI), embora quando foi elaborada ainda não houvesse essa exigência do PPI.

⁶ No clássico original de Glaser e Strauss (1967), a denominação dessa metodologia é *Grounded Theory*. A tradução do termo inglês *grounded* para a língua portuguesa é “fundamentada”, como reconhecem alguns autores; de fato não é a melhor tradução, embora esta tenha sido a que se consagrou. A tradutora de Tarozzi (2011, p. 13), em nota de rodapé sobre isso, reconhece que “assim como no francês, em português o melhor adjetivo para a tradução de *grounded* parece ser “enraizada”. Alguns autores ainda traduzem *grounded* por “emergente”. No Brasil a maioria dos textos opta por veicular o nome como “teoria fundamentada nos dados” ou “fundamentada em dados”, apesar de não ocorrer no nome original a palavra “dados”.

⁷ Nesta tese vamos seguir a tendência mais recente, que é a de manter a referência ao uso da denominação no original, em inglês, por toda a riqueza epistemológica, conceitual e semântica que encerra *Grounded Theory*, conforme já referido na nota anterior, e que não é apanhado pela tradução da língua portuguesa.



Mais adiante, há uma descrição detalhada do método. Para o momento, nos interessa apenas registrar essa opção pelo método e, com isso, justificar também o fato de não realizarmos antecipadamente uma revisão da literatura a respeito do tema.

Dentre as recomendações para aplicação do método da *Grounded Theory*, conforme definiram Glaser e Strauss (1967), está a indicação desse procedimento, como reconhece Tarozzi (2011, p.106), “qualificador e controvertido”. Os teóricos do método indicam o adiamento da revisão bibliográfica, revisão da literatura ou elaboração do estado da arte, para ser realizado depois do desenvolvimento preliminar de uma análise independente dos dados, isenta de qualquer influência das ideias já existentes na literatura, se isso for ainda necessário. Glaser recomendou enfaticamente como “um forte imperativo da GT o de não conduzir uma revisão da literatura referida a uma certa área substantiva e a áreas afins quando a pesquisa deve ainda ser realizada” (GLASER, 1998, p. 67).

A esse respeito, Charmaz considera que:

Embora os acadêmicos possam vestir o manto da objetividade, pesquisar e escrever são atividades inherentemente ideológicas. A revisão da literatura e os esquemas teóricos são terrenos ideológicos nos quais você declara, situa, avalia e defende a sua postura. [...] os autores clássicos da teoria fundamentada [...] defendem o adiamento da revisão bibliográfica até que a análise esteja concluída. Eles não querem que você veja os seus dados pela lente das ideias anteriores, o que é geralmente conhecido como “teoria recebida” (CHARMAZ, 2009, p. 220, 222).

Ao se referir ao uso da literatura, Strauss e Corbin também recomendaram que “não há necessidade de rever toda a literatura da área antecipadamente, como é frequentemente feito por analistas que usam outras técnicas de pesquisa” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 58). Entretanto, reconhecem que “o pesquisador traz para a investigação um conhecimento considerável da literatura profissional ou disciplinar” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 58) e, portanto, não há aqui a intenção de uma total isenção de influências no momento em que ele parte para a análise dos seus dados de investigação. O ponto de equilíbrio é saber como administrar esses conhecimentos prévios e o próprio material disponível da literatura “para aumentar, e não restringir, o desenvolvimento da teoria” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 58).

Como resume Dey (1993):

[...] há uma diferença entre uma mente aberta e uma cabeça vazia. Para analisar os dados precisamos usar o conhecimento acumulado e não dispensá-lo. A questão não é se pretendemos utilizar o conhecimento existente, mas como. Nossa problema é encontrar um foco sem nos comprometer prematuramente com uma perspectiva particular, fechando assim as opções para nossa análise. O perigo não reside em termos premissas, mas em não sermos consciente delas; na análise qualitativa



devemos tentar suspender crenças em convicções familiares e examinar evidências de uma maneira nova e crítica (DEY, 1993, p. 65-66, tradução nossa)⁸.

Dessa forma, na prática da *Grounded Theory*, é necessário manter esses cuidados metodológicos, embora possa parecer estranho à maioria das pesquisas empírico-bibliográficas, que partem sempre de uma intensa revisão da literatura a fim de construir suas perguntas e hipóteses, posteriormente incursionando no estudo empírico de campo.

Na *Grounded Theory* os procedimentos partem da identificação de uma área de interesse de investigação pelo pesquisador e da consequente escolha do tema, delimitando-o de acordo com a capacidade de execução da pesquisa (evidentemente tomando os cuidados necessários para não simplificar e parcializar a questão). A própria consideração sobre o problema, a elaboração de pergunta, ou perguntas, assim como a formulação de hipóteses no início da pesquisa, são pontos controversos na *Grounded Theory*. Para o momento, basta então registrar, em síntese, que antes mesmo de uma revisão da literatura, a *Grounded Theory* preconiza que, tomadas aquelas providências iniciais quanto à área e ao tema de pesquisa, deve-se partir de imediato para a observação do campo, a fim de identificar, recolher e iniciar a codificação e análise dos dados mediante o emprego do método da comparação constante.

Na *Grounded Theory* a revisão de literatura é então realizada numa etapa mais avançada, próxima ao final da pesquisa, depois de percorrido o caminho da codificação e análise dos dados. O adiamento da revisão da literatura no processo de pesquisa é, portanto, para a *Grounded Theory*, um procedimento auxiliar na elaboração do relatório final, representando assim uma “ulterior fonte de dados para prosseguir no trabalho de constante comparação” (TAROZZI, 2011, p.107).

Tarozzi (2011) também acrescenta que:

A necessidade de manter nitidamente distintos o plano empírico do qual fazer emergir a teoria enraizada nos dados daquele teórico-especulativo e, portanto, não analisar *a priori* a literatura científica, é um elemento estritamente ligado à possibilidade efetiva de fazer emergir categorias interpretativas fundadas nos dados. Portanto, trata-se de uma indicação metodológica intimamente ligada ao processo da GT e não, como já foi suspeitado, a uma forma ingênua de autarquia científica ou de sectarismo metodológico antiacadêmico [...] que, de fato, terminaria por desacreditar muito a função e a importância da literatura científica, privilegiando aquilo que emerge do campo, de modo quase exclusivo (TAROZZI, 2011, p. 107).

Assim como a ideia de neutralidade da ciência é ilusória, seria também ingênuo tentar fazer crer que o pesquisador se aproxima do seu objeto com uma posição absolutamente

⁸ “[...] there is a difference between an open mind and empty head. To analyse data, we need to use accumulated knowledge, not dispense with it. The issue is not whether to use existing knowledge, but how. Our problem is to find a focus, without committing ourselves prematurely to a particular perspective and so foreclosing options for our analysis. The danger lies not in having assumptions but in not being aware of them; in qualitative analysis we should try to suspend beliefs in familiar convictions and examine evidence in a new and critical way.”

neutra e isenta, como *tabula rasa*. Conforme já mencionamos, Strauss e Corbin (2008, p. 58) reconhecem que o pesquisador traz consigo um conhecimento prévio considerável, desde seu contato com a literatura da área até a vivência com seus objetos de pesquisa. No próprio fato da escolha de um objeto de pesquisa há uma ação intencional e ideológica, que está carregada de desejos e interesses. Seria então falso supor que nossa escolha não se faz num contexto de relação prévia com o objeto e reconhecimento do campo de estudos que o contextualiza. Dessa maneira, não seria honesto dizer que não temos um acervo prévio de conhecimentos, fruto de leituras anteriores a respeito do nosso objeto, ou que não haja uma motivação pessoal do pesquisador, um *leitmotiv* que lhe nutre a apetência para abordar tal objeto de investigação. Acreditamos que a honestidade científica está na capacidade do pesquisador enfrentar o medo de questionar os fundamentos e a totalidade e ter disposição para estar aberto ao todo em relação ao seu objeto. Essa abertura ao todo deve levá-lo rumo ao desconhecido, sem receio de encontrar respostas que poderão até surpreendê-lo, ou que poderão desmistificar crenças prévias, ou ainda, que poderão comprovar ou negar suas premissas, hipóteses prévias e dar margem à formulação de novas hipóteses.

Nesse sentido, não desconhecendo a recomendação metodológica da *Grounded Theory* acerca da revisão da literatura, optamos por elaborar esse inventário da produção acadêmica a respeito da Unimep, recolhendo trabalhos que estudam no todo ou em parte o seu desenvolvimento e aspectos específicos de sua historiografia. Não temos com isso pretensão maior, nesse momento, senão apenas a de inventariar a literatura disponível, sem tecer maiores debates, antecipadamente, com essa literatura, ou buscar subsídios para a formulação de hipóteses a serem testadas. Ou seja, nosso objetivo aqui é tão somente reconhecer que o campo não é desprovido de pesquisas anteriores em várias frentes. Eventualmente nossa pesquisa e os resultados que por ela alcançarmos – mediante a teoria substantiva emergente, explicativo-compreensiva do fenômeno em estudo – poderá estabelecer diálogos com os estudos pré-existentes.

2.3 UM INVENTÁRIO DA LITERATURA DISPONÍVEL

As pesquisas analítico-qualitativas e historiográficas em torno da Unimep têm se desenvolvido em várias frentes de investigação. A maioria desses trabalhos tem se dedicado a procurar explicar e compreender o movimento da Unimep, sua formação e desenvolvimento em termos mais gerais ou por aspectos mais específicos, como por exemplo, as suas práticas de extensão universitária.



Podemos identificar na literatura disponível os seguintes tipos de trabalhos: teses, dissertações e monografias, bem como alguns artigos científicos ou textos jornalísticos, livros ou capítulo de livros, e encontramos também um relatório de projeto de pesquisa e iniciação científica, sendo que esse documento se dedica particularmente ao tema da Política Acadêmica da Unimep.

Vamos então elencar alguns desses trabalhos, na intenção de demonstrar a abrangência das pesquisas relacionadas à Unimep enquanto objeto e tema de investigação.

2.3.1 Teses, Dissertações e Monografias

Relacionamos trinta e dois trabalhos em nível de doutorado, mestrado ou especialização, os quais tematizaram a Unimep, direta ou indiretamente, como caso ou como fonte de pesquisa (Tabela 1).

Como mencionamos, trata-se aqui de um inventário, sem o compromisso de discutirmos, mais adiante, esses trabalhos. Vamos nos ater em nossa discussão àqueles mais relevantes para a nossa pesquisa e para a teoria substantiva emergente a ser co-construída a partir dos dados.

O levantamento foi gerado a partir da definição do projeto de pesquisa e realizado por exame da base de dados do Banco de Teses da Capes⁹. Foram realizadas buscas avançadas com a seleção dos argumentos de “palavra-chave”, “resumo” e “título”. Nas buscas utilizamos os termos “Unimep”, “Metodista” e “Piracicaba”. Posteriormente selecionamos os resultados e coletamos as informações dos trabalhos que poderiam interessar ao nosso projeto de pesquisa.

Num segundo momento, por reconhecer que vários trabalhos a respeito da Unimep foram apresentados no próprio Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Unimep, pesquisamos também na sua própria Biblioteca Digital de Teses e Dissertações¹⁰, mediante os mesmos critérios já informados. Repetimos a mesma pesquisa na biblioteca da Unimep, no *Campus Taquaral*.

⁹ O Banco de Teses da Capes está disponível em www.capes.gov.br, e também está integrado ao Portal de Periódicos da Capes/MEC, disponível em www.periodicos.capes.gov.br. Para este trabalho realizamos a pesquisa diretamente no endereço da Capes, com acesso de usuário cadastrado. Informações a respeito de teses e dissertações defendidas a partir de 1987, no Brasil, estão disponíveis nesse banco de dados.

¹⁰ A Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Unimep está disponível em www.unimep.br/phpg/bibdig/aluno.



Por fim, examinamos o livro comemorativo dos trinta anos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unimep, o qual contém os resumos das teses e dissertações defendidas nessa Universidade desde 1972 (PUCCI; OLIVEIRA; PAIVA; GANDINI, 2002).

Inventariamos a seguir, em ordem cronológica, por ano, os referidos trabalhos selecionados:

Tabela 1 – Teses, dissertações e monografias que se referem à Unimep, direta ou indiretamente, como caso ou como fonte de pesquisa

Nível acadêmico	Autor	Título	Ano	Universidade
1. Mestrado em Educação	OLIVEIRA, Cleiton	Análise crítica de uma experiência universitária: o caso da Universidade Metodista de Piracicaba	1983	Unimep
2. Doutorado em Educação	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)	1988	Unicamp
3. Mestrado em Educação	TOJAL, João Batista Andreotti Gomes	Currículo de Graduação em Educação Física – a busca de um modelo	1989	Unimep
4. Especialização em Administração da Educação	MATOS, Benjamin Garcia de	A importância do fundamento jurídico na busca do bem comum e do interesse social na crise de 1985 na Unimep	1989	Unimep
5. Mestrado em Educação	SANTOS, Theresa Beatriz Fiqueiredo	Política de Recursos Humanos Docentes na Universidade: um estudo de caso	1991	Unimep
6. Doutorado em Educação	SILVA JÚNIOR, João dos Reis	A formação da Universidade Metodista de Piracicaba: um estudo histórico sobre administração universitária	1992	PUC-SP
7. Mestrado em Educação	FORNASARI, Carlos Alberto	A relação entre teoria e prática na formação do fisioterapeuta: um estudo de caso	1992	Unimep
8. Mestrado em Educação	ALVIM, Gustavo Jacques Dias	Confessionalidade e autonomia universitária	1992	Unimep
9. Mestrado em Educação	SIMÕES, Regina Maria Rovigati	Corporeidade e terceira idade: a marginalização do corpo idoso	1992	Unimep
10. Mestrado em Educação	MESQUITA, Zuleica de Castro Coimbra	Educação Metodista: uma questão não resolvida	1992	Unimep
11. Mestrado em Educação	MENDES FILHO, Adélio	Relação Universidade-Empresa: o estado da questão e as perspectivas que abre para a Universidade Metodista de Piracicaba	1993	Unimep
12. Mestrado em Educação	CARVALHO, Maria Irma Rochitti	A Administração Participativa e a Política Acadêmica da Unimep	1993	Unimep
13. Mestrado em Educação	SOKOLOWISKI, Maria Teresa	A natureza da extensão na Universidade Metodista de Piracicaba: 1978 a 1986	1993	Unimep



Nível acadêmico	Autor	Título	Ano	Universidade
14. Mestrado em Educação	ROCHELLE, Marta Cecília Soli Alves	Avaliação da situação profissional e a formação acadêmica de nutricionistas: o caso dos egressos da Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep)	1993	Unimep
15. Mestrado em Educação	TERESANI, Oswaldo Luiz	A avaliação discente nas disciplinas práticas no curso de graduação em Educação Física da Unimep: um estudo de caso	1994	Unimep
16. Mestrado em Educação	VENTURA, Acácia de Fátima	A avaliação discente no contexto do projeto pedagógico do Curso de Psicologia da Unimep	1997	Unimep
17. Mestrado em Educação	ALVES, Gilda Glauce Martins	Universidade da terceira idade como alternativa de resgate da cidadania idosa: análise do caso da Unimep	1997	Unimep
18. Mestrado em Educação	MACEDO, Maria Auxiliadora Barbosa	A Disciplina Psicologia da Educação como Componente da Formação de Professores: Elementos Estruturantes e Organizativos de seu Ensino	1998	Unimep
19. Mestrado em Educação	CAMARGO, Maria Paulina D'Ambrósio Vieira de	Como os Lincenciandos/Licenciados em Matemática e Ciências da Unimep Refletem/Percebem sua Formação Profissional	1998	Unimep
20. Mestrado em Educação	PALMEIRAS, Maria Rosa das	Educação de Adultos como Possibilidade de Formação Cidadã	1998	Unimep
21. Mestrado em Educação	LEAL, Adriana Helena	A influência do Granbery na construção da Unimep	1999	Unimep
22. Mestrado em Educação	CANCIGLIERI, Paulo Henrique	Educação e Esporte: A história da Associação Desportiva Unimep	1999	Unimep
23. Mestrado em Educação	LIMA, Paulo de	Uma Análise do Curso de Administração da Unimep na Formação de Profissionais para o Mercado de Trabalho de Piracicaba e Região	2000	Unimep
24. Mestrado em Educação	GRECCHI, Raquel Cristina Defini Rizzi	Saúde, Farmácia, Farmacêutico: Enunciados de Alunos Concluintes de um Curso de Farmácia	2001	Unimep
25. Mestrado em Educação	SILVA, Simone Cristiane Silveira Cintra	No caminho do mito: um olhar sobre o processo de criação de Nonoberto Nonemorto - Grupo Andaime de Teatro Unimep	2002	Unicamp
26. Doutorado em Educação	ROMERO, Francisco Negrini	Da domesticação ao diálogo: um estudo da Extensão na Unimep – período 1990/2000	2004	Unimep
27. Mestrado em Educação	PEREIRA, Helen Luce Campos Sanches	Trançando os fios: educação, cultura e metodismo – o movimento artístico na Unimep 1970 a 1985	2008	Unimep
28. Doutorado em Comunicação	GARCIA, Paulo Roberto Salles	Marketing de relacionamento nas instituições de Ensino Superior: estudo de caso da Universidade Metodista de São Paulo e da Universidade Metodista de Piracicaba	2011	Umesp
29. Doutorado em Educação	PIZA, Maria Helena Machado	O processo inclusivo em uma instituição particular de ensino superior do Estado de São Paulo	2011	Unesp- Marília



Nível acadêmico	Autor	Título	Ano	Universidade
30. Doutorado em Educação	TAVARES, Sergio Marcus Nogueira	As Universidades Confessionais Brasileiras e as Reformas da Educação Superior da Década de 1990	2012	UFSCar
31. Mestrado em Educação	MORENO, Elizandra	Educação Popular: a presença de Paulo Freire na Unimep	2012	Unimep
32. Mestrado em Educação	PROCÓPIO, Joanie Vicente Casemiro	A educação metodista e coro da Unimep: um olhar para a subjetividade dos que por ele passaram	2014	Unimep

Fonte: Elaboração nossa, com base no Banco de Teses da Capes, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Unimep, Biblioteca da Unimep e no livro Trinta anos de Pós-Graduação em Educação: Ensaios, Dissertações e Teses (2002).

2.3.2 Artigos

Nesse caso, a busca foi realizada diretamente em alguns periódicos selecionados e por meio do Portal de Periódico da Capes, do Google geral e do Google Acadêmico, empregando-se as palavras-chave já mencionadas.

Tabela 2 – Artigos a respeito da Unimep publicados em periódicos ou na Internet

Autor	Título	Ano	Periódico
1. FONTES, Olney Leite	O Diagnóstico do Curso de Farmácia da Unimep	2000	Revista Comunicações, vol. 7, n. 1
2. BOAVENTURA, Elias	Vinte anos do Documento Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista (um enfoque Unimepiano)	2002/2014	Revista Comunicações, vol. 9, n. 1 e vol. 21, n. 3
3. QUEIROZ, Maria Teresa Sokolowski	Uma via de mão dupla: a extensão na Universidade Metodista de Piracicaba no período de 1978 a 1986	2002	Revista de Educação do Cogeime, vol. 11, n. 21
4. ELIAS, Beatriz	“Operação Pira”, ou como o regime em agonia espiou o Congresso da UNE	2004	Revista Adusp (outubro)
5. BOAVENTURA, Elias	Unimep: Caminhando pelos descaminhos – um relato de experiência	2004	Revista de Educação do Cogeime, vol. 13, n. 24
6. JORGE, Leila	Adunimep 30 anos	2007	Página Web da Adunimep
7. MOURÃO, Lúcia C.	Análise institucional e educação: reforma curricular nas Universidades pública e privada	2007	Educação & Sociedade, vol. 28, n. 98
8. SGUSSARDI, Valdemar	Unimep: duas penadas e uma sentença de morte	2007	Página Web da Universia
9. PUCCI, Bruno	PPGE/Unimep: 38 anos	2010	Página Web da Unimep



Autor	Título	Ano	Periódico
10. MAIA, Almir de Souza e VICENTINI, Beatriz Helena	A contribuição Metodista às políticas afirmativas no Brasil	2012	Revista de Educação do Cogeime, vol. 21, n. 40
11. BOAVENTURA, Elias	A crise da Unimep à luz da história	2012	A Província – <i>on line</i>
12. NETTO, Cecílio Elias	A história que eu sei	2014	A Província – <i>on line</i>

Fonte: Elaboração nossa, com base na Revista de Educação do Cogeime, Revista Comunicações, Revista Adusp, A Província – *on line*, Página Web da Unimep, Página Web da Adunimep, Página Web da Universia, Portal de Periódicos da Capes, Google geral e Google Acadêmico.

2.3.3 Livros e Capítulos de Livros

Além dos trabalhos já mencionados, há também alguns livros ou capítulos de livros que se dedicam total ou parcialmente às narrativas sobre a Unimep ou à discussão de aspectos específicos da sua história. Relacionamos as seguintes obras:

Tabela 3 – Livros ou capítulo de livros sobre a Unimep

Autor	Meio	Título	Ano	Editora
1. SILVA JÚNIOR, João dos Reis	Livro	Em busca de uma Política Acadêmica – Documentos finais dos Fóruns de Política e Avaliação Acadêmicas de 1990 e 1991	1991	Editora Unimep
2. NETTO, Cecílio Elias	Capítulo	Piracicaba política, a história que eu sei – 1942/1992	1992	Gráfica Paineiras
		Destacam-se partes dos capítulos 14 e 15		
3. NETTO, Cecílio Elias	Livro	Ousadia na educação – a formação da Unimep	1994	Editora Unimep
4. PUCCI, Bruno et al.	Livro	Trinta anos de Pós-Graduação em Educação: Ensaios, Dissertações e Teses	2002	Editora Unimep
5. BOAVENTURA, Elias et al.	Livro	Comunicado importante – memórias da resistência	2007	Jacintha Editores
6. ELIAS, Beatriz Vicentini	Livro	Além das crises, esperança – Almir de Souza Maia: Educação como compromisso	2008	Editora Equilíbrio
		Destacamos o capítulo: “A Política Acadêmica, alma da Unimep”		
7. BOAVENTURA, Elias	Livro	Pela Autonomia Universitária – crônicas da luta na Unimep – 2006/2009	2010	Editora Equilíbrio



Autor	Meio	Título	Ano	Editora
8. SILVA JÚNIOR, João dos Reis	Capítulo	A Universidade no Brasil: concepções e modelos Destacamos o capítulo: “Unimep: Haverá um modelo confessional de universidade brasileira?”	2011	Inep
9. VICENTINI, Beatriz Helena	Capítulo	Piracicaba 1964 – o golpe militar no interior Capítulo: As duas semanas em que Piracicaba foi da UNE... e dos agentes da repressão	2014	Editora Unimep
10. CESAR, Ely Eser Barreto		Piracicaba 1964 – o golpe militar no interior Capítulo: O golpe militar de 1964: referência na demarcação ideológica da Unimep	2014	Editora Unimep

Fonte: Elaboração nossa, com base em pesquisa na Biblioteca da Unimep.

2.3.4 Relatório de Projeto de Pesquisa e Iniciação Científica

Identificamos também um projeto de pesquisa e iniciação científica realizado no curso de Filosofia do Centro de Filosofia e Teologia da Unimep, entre os anos de 1996 e 1997, o qual se dedicou especificamente ao tema da Política Acadêmica da Unimep e, por isso, mencionamos aqui como relevante para a presente pesquisa.

Esse trabalho teve apoio do Fundo de Apoio à Pesquisa (FAP), da própria Universidade, e do Programa Institucional de Bolsas para Iniciação Científica (PIBIC), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Foi coordenado pelo professor doutor Silvio Donizetti de Oliveira Gallo (filósofo), com participação dos professores doutor Fernando Albuquerque Ferreira da Silva (sociólogo) e mestre Heitor Gaudenci Junior (filósofo), tendo como bolsistas de iniciação científica os estudantes Adilson R. Correr, Evandro Luís Salvador, Rita do Prado Ribeiro (ambos alunos do curso de Filosofia) e Sandra M. Thomazella (aluna do curso de Pedagogia).

Descobrimos esse projeto quando realizávamos pesquisas, por meio das palavras-chave citadas, na base de dados da biblioteca da Unimep. Entretanto, nos Anais do 5º Congresso de Iniciação Científica da Unimep estão disponíveis apenas os resumos dos relatórios apresentados (GALLO et al., 1997a). Considerando que o acesso ao texto completo do projeto e do próprio relatório de resultados seria importante para os nossos interesses de pesquisa, recorremos à Secretaria Acadêmica (Seac) da Unimep a fim de verificar se estavam



preservados em arquivos inativos da Universidade. Infelizmente nos foi informado que a Unimep guarda esse tipo de documentação por até cinco anos e depois as descarta¹¹.

Não satisfeitos, tentamos a busca desses documentos com os próprios autores. Felizmente, conseguimos recuperar pelo menos o relatório final do projeto, que nos foi gentilmente cedido de seu acervo pessoal pelo professor Fernando Albuquerque Ferreira da Silva. O projeto já não está mais preservado, entretanto, por meio do relatório final, podemos conhecer um pouco da trajetória daquela pesquisa.

O objetivo da pesquisa consistiu em “analisar conceitualmente o projeto político-pedagógico da Universidade de Piracicaba, exposto em sua Política Acadêmica, naquilo que é seu cerne ético-valorativo: a construção da cidadania como patrimônio coletivo da sociedade civil” (GALLO et al., 1997a, p. 95).

Tabela 4 – Relatório de projeto de pesquisa e iniciação científica

Autor	Meio	Título	Ano	Editora
1. GALLO, Silvio Donizetti de Oliveira et al.	Anais	Educação e Cidadania: esforços conceituais na implantação da Política Acadêmica da Unimep	1997	Editora Unimep
2. GALLO, Silvio Donizetti de Oliveira et al.	Relatório	Educação e Cidadania: esforços conceituais na implantação da Política Acadêmica da Unimep	1997	[s.n.]

Fonte: Elaboração nossa, com base nos Anais do 5º Congresso de Iniciação Científica da Unimep. Piracicaba: Editora Unimep, 1997. p. 95-96.

2.4 COMENTÁRIOS A RESPEITO DA LITERATURA DISPONÍVEL

Desse inventário da produção analítico-qualitativa e historiográfica a respeito da Unimep, depreende-se que há uma razoável produção em que a Universidade é tematizada como caso ou fonte para estudos para temas correlatos mais específicos. Entretanto, no que se refere ao tema da sua Política Acadêmica, especificamente, há pouquíssima produção e, em geral, é tematizada com recortes específicos, como é o caso dos seguintes trabalhos:

¹¹ São compreensíveis as dificuldades de armazenagem de documentos em uma grande instituição, como uma universidade, na medida em que espaço, conservação e manutenção têm custo e demandam pessoal e infraestrutura. Entretanto, especialmente tratando-se de uma universidade, entendemos que os processos de descarte de documentos físicos deveriam ser acompanhados de cuidado de preservação, como por exemplo, por meios digitais. A perda definitiva de alguns tipos de documentos, como é o caso desses aqui mencionados, pode redundar em prejuízos irreversíveis para uma pesquisa e para a compreensão de determinados aspectos dos processos e da história.



1) A dissertação de mestrado intitulada “A Administração Participativa e a Política Acadêmica da Unimep” (CARVALHO, 1993), que tematiza a Universidade do ponto de vista de sua gestão participativa, relacionando essa gestão à Política Acadêmica.

2) O relatório do projeto de pesquisa e iniciação científica “Educação e Cidadania: esforços conceituais na implantação da Política Acadêmica da Unimep” (GALLO et al., 1997b), que estuda e avalia o conceito de cidadania presente como categoria central na Política Acadêmica, do ponto de vista da filosofia e à luz da realidade brasileira.

3) O livro “Além das crises, esperança – Almir de Souza Maia: Educação como compromisso” (ELIAS, 2009), que foi dedicado, em seu quinto capítulo, intitulado “Política acadêmica, alma da Unimep”, à uma narrativa detalhada do processo e movimento de construção e implantação da Política Acadêmica.

4) Por fim, temos uma obra que pode ser considerada de fundamental e indispensável importância para a compreensão do nosso tema, posto que é uma síntese da parte central do próprio processo e movimento da construção da Política Acadêmica. Trata-se da obra intitulada “Em busca de uma Política Acadêmica” (SILVA JÚNIOR, 1991), que registra uma síntese dos documentos finais dos Fóruns de Política e Avaliação Acadêmicas de 1990 e 1991, indispensáveis para a compreensão do processo e movimento da Política Acadêmica da Unimep.

Deixamos de nos referir aqui às fontes ou aos dados primários de pesquisa, que são compostos por relatórios, atas, cartas, transcrições de seminários etc., às entrevistas colhidas, ou mesmo aos documentos institucionais, como a própria Política Acadêmica e outras políticas particulares, objetos da nossa investigação e análise. Estamos nos referindo como literatura somente ao que foi sistematizado, apresentado como relatório ou resultado de pesquisa e eventualmente publicado.

Portanto, especificamente em relação aos estudos referentes à Unimep, a partir de sua Política Acadêmica, concluímos que há um espaço significativo para o avanço das pesquisas analítico-qualitativas e historiográficas, ou seja, há uma lacuna considerável que pode ser trabalhada na busca de explicação e compreensão do movimento histórico dessa Universidade. Da mesma forma, investigar o sentido que sua comunidade acadêmica, naquele período, atribuiu ao seu quefazer político-pedagógico e educacional na condição de Universidade, no que concerne à avaliação e à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Considerando o que já investigamos, lemos, ouvimos ou observamos sobre a Unimep, vivenciado na condição de integrante daquela comunidade institucional, no tocante à



sua Política Acadêmica, podemos considerá-la como uma grande síntese alcançada pela comunidade acadêmica, que institucionalizou e forneceu uma identidade àquela Universidade, estabelecendo os fundamentos da sua razão de ser e o seu objetivo maior enquanto instituição de educação superior. A Política Acadêmica explicitou sua proposta de ação acadêmico-educacional e enunciou um projeto utópico de sociedade que essa instituição se propôs a realizar como seu compromisso. Em nosso entendimento, a Política Acadêmica pode ser considerada como uma metanarrativa de caráter totalizante para a Universidade.

Por essas razões, além de realizarmos um acurado registro histórico e narrativo do processo e movimento da Política Acadêmica, reconhecemos que é necessário mais bem explicá-lo e compreendê-lo, sobretudo na esteira da construção da identidade da Unimep. Para isso, o caminho que elegemos foi o da análise qualitativa, baseada no método da *Grounded Theory*, que conduzirá à formulação exploratória de uma teoria substantiva emergente, explicativo-compreensiva. Trata-se de um fenômeno complexo, vivido tão intensamente pela comunidade acadêmica da Unimep, que alcançou repercussões que transcendem o tempo em que foi vivenciado e os próprios limites daquela Universidade.

2.5 CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Ao nos aproximarmos do objeto da pesquisa, ou seja, a Unimep, optamos por buscar explicação e compreensão da construção de sua identidade a partir do processo e movimento de formulação da sua Política Acadêmica, a qual, atualmente, corresponde ao PPI da Universidade.

A Política Acadêmica pode ser compreendida como um processo e movimento, fruto de um longo, contínuo e coletivo percurso de amadurecimento da comunidade acadêmica unimepiana, nas suas práticas cotidianas, numa dada conjuntura interna e externa. Podemos dizer que a Política Acadêmica emana desde a fundação dos cursos superiores do IEP até a formação e reconhecimento da Universidade, perpassando pelos diversos Seminários Pedagógicos nos anos 70 e 80, culminando nos Fóruns de Política e Avaliação Acadêmicas dos anos 1990, 1991 e 1992, liderados pelo Conselho de Coordenação de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe). O resultado culminou na aprovação do documento final, pelo Conselho Universitário (Consun), em 24 de abril de 1992, tendo sido homologado posteriormente pelo Conselho Diretor da mantenedora, em 22 de agosto de 1992.

Na sua historicidade e concretude a Universidade não é neutra, mas calcada numa postura política e ética, expressa em suas declarações, que apontam para um projeto político o seu *de vir* e sua utopia. Como afirma Severino:

Todo projeto educacional será necessariamente um projeto político e não há como evitá-lo. A educação, como qualquer outra atividade humana, não é um processo neutro. Considerá-la assim é reforçar posições político-ideológicas consolidadas. O educador precisa então entender-se como membro de uma sociedade envolvida num processo histórico (SEVERINO, 1986, p. XIV).

Então, o movimento acadêmico-administrativo da Unimep, expresso em sua Políticas Acadêmicas, carrega em si uma proposta de sociedade que deve ser problematizada e analisada no contexto dos processos históricos em que foi gerada. A Universidade, por meio de suas lideranças (que compreendem desde a sua instituidora, a Igreja Metodista, sua mantenedora, o Instituto Educacional Piracicabano da Igreja Metodista – IEP, seu Conselho Diretor e Direção Geral, sua equipe de Reitoria e a comunidade acadêmica, composta de professores, estudantes e funcionários técnico-administrativos), fez suas opções político-ideológicas no processo de construção e definição de sua identidade. Portanto, não há neutralidade nesse processo. Escolhas foram feitas, mediatizadas por concepções políticas, ideológicas, teóricas, pedagógicas, históricas, etc.

As escolhas, na maioria das vezes, são fruto das tensões e disputas, debates dialéticos entre posições e concepções que, muitas vezes, são antagônicas dentro de um corpo social. Entretanto, a prevalência desta ou daquela postura, linha de ação, conduta, tem a ver com a hegemonia de determinado pensamento dentro da comunidade, grupo ou corpo social. Essas opções decisões tomadas podem ser aderentes ou contraditórias ao contexto político-social com o qual a Universidade se relaciona e interage. Não obstante, trata-se de um processo que não é portador de neutralidade, como adverte Severino (1986).

Ora a Universidade pode posicionar-se de forma aderente à ideologia vigente no contexto político-social, ora pode opor-se a essa ideologia, criticá-la e assumir uma posição contraideológica¹². Isso depende de fatores que vão desde o perfil de formação de sua comunidade acadêmica, convicções político-sociais nela presentes, circunstâncias históricas do contexto em que está inserida ou a disposição de suas lideranças para assumirem esta ou aquela posição, assim como a condição para arcar com as consequências de tais posições.

É preciso considerar também que a política, assim como a educação, são atividades humanas. Os caminhos são escolhidos pelos homens e mulheres, pela comunidade humana – e, no caso da Universidade, por sua comunidade – mediatizados pela opção por determinadas

¹² Este conceito é aqui empregado no sentido que é apresentado por Severino (1986).

concepções filosóficas, visões de mundo e convicções de projeto de sociedade. Nesse sentido, no debate das ideias, estratégias, sonhos e utopias é que se estabelecem as posições políticas e ideológicas de um corpo social – no nosso caso, da Unimep e de sua Política Acadêmica.

As leituras desenvolvidas acerca da história da Unimep, antes da elaboração do nosso projeto de pesquisa, permitiram-nos reconhecer e concluir preliminarmente que a Unimep, em sua trajetória, passou por diferentes etapas, relacionadas aos diversos períodos de seu desenvolvimento. No próprio texto da Política Acadêmica, o capítulo que trata da história da sua construção constata algumas dessas etapas (UNIMEP, 1992, p.16-19). Acrescentamos a identificação de outras etapas à luz dos estudos já existentes e das nossas observações no decorrer das pesquisas.

Por enquanto, basta-nos registrar essa constatação e com ela a percepção de que a Universidade (por seus atores) assumiu, explícita ou implicitamente, opções de posicionamento em relação ao contexto político-social, ao projeto educacional e à proposta de sociedade que trazia imanente no seu pensamento e prática.

Ao analisar então a história da Unimep e essas diferentes etapas pelas quais passou, até a construção e início da implantação de sua Política Acadêmica, podemos perceber e supor uma transição – de um momento de postura ideológica conformada ao *status quo* do processo socioeconômico, político e educacional brasileiro para outro momento no qual irrompe uma conduta de ruptura, a qual podemos chamar de contraideológica –, segundo Severino (1986, p. XVII). Esse processo está bem documentado em trabalhos como os de Fleuri (1988), Silva Júnior (1992) e Netto (1994). Essa conduta de ruptura, portanto, resultou numa síntese rica e complexa que, em nossa compreensão, é a proposta de um projeto de Universidade e de sociedade baseado na ética e na utopia da “construção da cidadania enquanto patrimônio da sociedade civil”, como seu objetivo mais elevado enquanto instituição universitária.

Diante desse processo, propusemos cinco perguntas preliminares, epistemologicamente entrelaçadas, que nos conduzem ao problema da pesquisa. No encontro com os dados nos indagamos:

- 1) Como se deu e o que significou o processo e movimento de construção da Política Acadêmica da Unimep?
- 2) Qual a concepção ou as concepções de Universidade que podem ser identificadas na Política Acadêmica?
- 3) Por que a definição da Política Acadêmica é vista como a institucionalização da Unimep?



4) Como a Política Acadêmica dialoga com a natureza da Unimep, Universidade privada, confessional, com espírito público e comunitário?

5) E, por fim, quais contribuições trouxeram ou trazem a historiografia da Unimep e suas experiências concretizadas na Política Acadêmica para a reflexão e o avanço da Universidade brasileira?

Essas perguntas nos colocaram diante do problema fundamental, sintetizado na busca pelo significado e sentido da Política Acadêmica na construção da identidade da Unimep e o que ela (a Política) propõe ser à Universidade.

Constitui-se um desafio epistemológico e operacional desenvolver a pesquisa a respeito da Universidade, considerando que o autor está inserido no ambiente da própria Universidade e tem uma relação de pertencimento e participação com a Unimep, pelo menos nos últimos dezessete anos. Esse “envolvimento” ou “implicação” com o objeto impõem-nos algumas consequências sobre as quais devemos manter constante reflexão e tomada de decisões, tanto devido à necessidade de evitar-se ao máximo a subjetividade quanto na questão ética de se evitar a exposição assuntos reservados ou sigilosos que compõem o acervo de conhecimento pessoal do objeto pelo pesquisador. Esse limite entre a relação pessoal e a relação objetivada da pesquisa precisa estar muito clara no decorrer do processo. Por outro lado, não se pode negar que esse pertencimento resulta também num nível de compromisso, interesse profundo e motivação (motiva a ação) na pesquisa.

Sant’Ana (2010), discutindo “A implicação do pesquisador na pesquisa interacionista na escola”, considera que:

A discussão sobre as relações entre o pesquisador e o seu objeto de pesquisa é um tema recorrente no campo do conhecimento nomeado como científico. Hoje é amplamente aceito que nenhuma área do conhecimento pode escapar das dificuldades produzidas pela subjetividade do investigador, pois este, ao escolher o objeto de sua investigação, já traz consigo a influência do seu contexto de inserção, de seus grupos de referência, de suas preferências intelectuais do momento e de suas idiossincrasias (SANT’ANA, 2010, p. 372).

Por outro lado, Santaella (2006) reconhece que “os temas [de investigação] têm tudo a ver com a história de vida e, especialmente, com a história intelectual do pesquisador [...] um tema é algo que nos fisga, para o qual nos sentimos atraídos sem saber bem por quê” (SANTAELLA, 2006, p. 158). Ou seja, um tema revela sempre um interesse do pesquisador e, nesse sentido, não é uma escolha portadora de neutralidade, mas pautada em razões que podem guardar relação com “uma história de vida, de experiências profissionais, intelectuais, construídas mediante caminhos próprios, dos valores e escolhas que nos definem” (SANTAELLA, 2006, p.164).

Por fim, empregamos também, neste trabalho, de forma exploratória, o método de pesquisa da *Grounded Theory*. Sobre esse método, Kathy Charmaz assevera que:

[...] somos parte do mundo o qual estudamos e dos dados aos quais coletamos. Nós *construímos* as nossas teorias fundamentadas por meio dos nossos envolvimentos e das nossas interações com as pessoas, as perspectivas e as práticas de pesquisa, tanto passadas como presentes (CHARMAZ, 2009, p. 24-25).

Mas, voltando às nossas perguntas, para procurar respondê-las, partimos dos dados de pesquisa (que nesse caso são documentos do arquivo do processo de construção e implantação da Política Acadêmica da Unimep e entrevistas com sujeitos protagonistas do processo). Reconhecemos que tais dados estão impregnados da historicidade e do sentido atribuído pela comunidade acadêmica que participou daquele movimento – sentido à própria Universidade, à Política Acadêmica e ao seu papel (influenciada e influenciando o contexto político, socioeconômico e educacional do seu tempo).

Assim, procuramos, com a análise dos dados encontrar um sentido e significado que sintetize, explique e ofereça uma compreensão do movimento da Unimep e de sua Política Acadêmica. Porém, essa busca prescinde da consideração pelas circunstâncias históricas, como reconhece o próprio texto introdutório da Política Acadêmica, quando expressa que:

É dentro da 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 (UNIMEP, 1992, p. 19).

Portanto, partir da historicidade enraizada nos dados contribuiu com a explicação e compreensão do processo e do movimento. E, considerando que a Política Acadêmica da Unimep se constitui em “processo e movimento”, como temos mencionado, torna-se adequado empregar os postulados da pesquisa qualitativa por meio do método e das técnicas de investigação da *Grounded Theory*, que, podemos dizer, é também um modo de pesquisa em movimento, com constantes idas e voltas aos dados, de onde se buscará formular a teoria explicativa e compreensiva do fenômeno estudado. Sobre essa metodologia, método e técnicas, abordamos mais adiante nos capítulos seguintes.

2.6 SUMÁRIO DO CAPÍTULO

Neste capítulo apresentamos, de modo geral, o nosso objeto de pesquisa e a problemática que ele abrange. Demarcamos, como nosso campo mais amplo de investigação, o que podemos considerar como “estudos a respeito da Universidade no Brasil”. Na



sequência, fizemos uma delimitação para o caso da Unimep, uma Universidade do segmento privado, confessional e comunitário, cujo ponto focal de observação será a partir do processo e movimento de construção de sua Política Acadêmica, como meio para explicar e compreender o estabelecimento da identidade da Unimep.

Demonstramos a complexidade e diversificação do sistema nacional de educação superior do país e nele o segmento das confessionais e comunitárias, cujas pesquisas, sobretudo acerca das confessionais, ainda é bastante incipiente.

Procuramos evidenciar que a presente pesquisa, que se localiza na esfera das pesquisas analítico-qualitativas e historiográficas, parte do reconhecimento que a compreensão dos fenômenos exige uma análise do contexto – ou das circunstâncias, como nos referimos – e que não há neutralidade em qualquer projeto educacional, posto que será sempre um projeto político. Por essa razão, o reconhecimento do contexto e das circunstâncias é sumamente importante no intento de explicar e compreender o fenômeno.

Destacamos que a metodologia empregada na pesquisa, de modo exploratório, é a *Grounded Theory*. Por essa razão, justificamos a ausência da revisão da literatura de modo mais intenso no início da pesquisa. Ainda assim, realizamos o levantamento dos principais trabalhos disponíveis que abordam a Unimep como tema. Verificamos, dessa maneira, que não há muitos trabalhos disponíveis, especialmente a respeito da Política Acadêmica, foco de nossa investigação, e do período de sua construção.

Apresentamos, neste capítulo, também as nossas perguntas preliminares, epistemologicamente entrelaçadas, que nos conduzem ao problema central da pesquisa, a busca pelo significado e sentido da Política Acadêmica na construção da identidade da Unimep e o que ela propõe ser à Universidade.

Ademais, oferecemos um panorama geral introdutório ao nosso objeto e às questões a ele correlacionadas, para, no capítulo seguinte, nos dedicarmos ao aprofundamento da discussão em torno da metodologia empregada na pesquisa. Nossa opção por aprofundar esses pontos deve-se, exatamente, ao fato de ser novidade empregar a *Grounded Theory* nas pesquisas do campo da educação; no nosso caso, no campo do ensino superior, em uma Universidade privada, comunitária, confessional; e isso, particularmente, na conjuntura brasileira.

3 SOBRE A METODOLOGIA DA PESQUISA

Não acreditamos na primazia de qualquer modo de fazer pesquisa. Um instrumento é um instrumento, não um fim em si mesmo. A questão não é a primazia, mas, sim, quando e como cada modo pode ser útil para a teorização.
 (Anselm Strauss e Juliet Corbin)

Como já mencionamos no capítulo anterior, realizamos nesta pesquisa uma aplicação exploratória da *Grounded Theory* (CHARMAZ, 2009; GLASER; STRAUSS, 1967; STRAUSS; CORBIN, 2008), que se localiza no método qualitativo interpretativo de pesquisa social. Nessa linha, abordamos o objeto em busca de revelar uma teoria substantiva que interprete, explique e permita compreender, a partir dos dados, o significado e sentido da Política Acadêmica na construção da identidade da Unimep e o que a Política propõe ser para a Universidade. As fontes de trabalho para essa pesquisa são documentos de arquivo e entrevistas semiestruturadas intensivas, construídas com alguns dos principais sujeitos participantes do processo e movimento da Política Acadêmica da Unimep.

O emprego das técnicas, associadas ao método da *Grounded Theory*, deu-se de forma exploratória, considerando que não fazemos uma opção de vincular rigidamente, com exclusividade, a pesquisa e análise a qualquer uma das perspectivas ou vertentes do método, quais sejam, a perspectiva clássica ou glaseriana, a perspectiva *ful conceptual description* ou straussiana, ou a perspectiva construtivista. Não estamos aqui, portanto, buscando uma aplicação ortodoxa do método por qualquer de suas vertentes, mas para explorar as possibilidades do método, aplicados os seus princípios fundamentais e que são empregados por todas as suas perspectivas, ou seja, seleção dos dados, estabelecimento da amostragem teórica, codificação dos dados em três etapas (codificação inicial ou aberta; codificação focalizada ou seletiva; e codificação teórica), emprego do método da comparação constante, redação de memorandos de pesquisa e descoberta das categorias centrais, explicativas comprehensivas do fenômeno em estudo. Ressaltamos que nossa opção por uma aplicação exploratória do método deveu-se ao fato do emprego da *Grounded Theory* em pesquisas em educação no Brasil ser relativamente recente e ainda pouco explorado em nosso campo de conhecimento.



Identificado o campo de estudos, delimitado o objeto e identificado o problema de pesquisa, os procedimentos adotados, em linhas gerais, foram:

1) levantamento das fontes documentais, que são a memória do processo e movimento da Política Acadêmica da Unimep, nos arquivos inativos da Reitoria e Vice-Reitoria Acadêmica da Universidade;

2) busca de outros trabalhos já realizados com o mesmo tema ou próximo dele;

3) realização de entrevistas semiestruturadas intensivas com alguns participantes protagonistas do processo e movimento da construção e implantação da Política Acadêmica.

De acordo com a vertente construtivista da *Grounded Theory* (CHARMAZ, 2009), esses procedimentos são considerados como a “construção” dos dados de pesquisa em interação com as fontes e os sujeitos participantes.

Após o levantamento e seleção dos dados, foi realizada a sua análise conforme os procedimentos técnicos do método da *Grounded Theory*, com apoio de um software de análise de dados qualitativos assistido por computador¹, o Atlas.ti 7.

3.1 ABORDAGEM QUALITATIVA

Ao formularmos as indagações frente ao problema de pesquisa, que gira em torno do significado e sentido da Política Acadêmica na construção da identidade da Unimep e o que a Política propõe ser para a Universidade, optamos por nos aproximar do tema mediante uma via que recorre a dois tipos de fontes de dados:

1) Primeiro, os documentos produzidos no âmbito da comunidade acadêmica e administrativa da Unimep e preservados em arquivos inativos da Universidade. Parece ter sido pela efervescência das ideias que, dialeticamente, se formulou e implantou a Política Acadêmica. Esses documentos que revisitamos, como já assinalado, correspondem ao período de 1978 a 1998, no entanto, o nosso foco principal foi nos anos 1990-1993, ou seja, período de maior densidade e intensidade no processo e movimento de construção e implantação da Política Acadêmica.

2) Em segundo lugar, as entrevistas com alguns sujeitos protagonistas – os quais participaram direta eativamente do processo e movimento de construção e implantação da

¹ Normalmente é utilizada, para esse tipo de ferramenta de apoio à pesquisa, a sigla da língua inglesa Caqdas, que significa *Computer Aided Qualitative Data Analysis Software*.

Política Acadêmica – também nos possibilitaram a aproximação com o tema. Essas entrevistas recolheram os testemunhos dos sujeitos que, a partir das suas memórias e interpretações, atribuem, hoje, sentido e interpretação àquele processo e movimento.

Portanto, em síntese, os procedimentos da presente pesquisa estão baseados na incursão nos arquivos documentais, combinada com as entrevistas semiestruturadas intensivas. Esses dois procedimentos nos forneceram os dados para as análises.

Metodologicamente, o percurso desenvolvido nesta pesquisa para a construção dos dados leva em conta algumas prerrogativas, quais sejam: ler e estudar as fontes em busca de significados para o processo e movimento de construção da Política Acadêmica da Unimep; elaborar uma explicação que permita compreender a proposta derivada desse processo e movimento dentro das circunstâncias e do contexto social vigentes; e, a partir disso, alcançar a emergência de uma teoria substantiva, explicativo-compreensiva do fenômeno.

Essa opção, portanto, aliada à natureza do problema – um fenômeno social operado pelos seus sujeitos, no campo da educação superior – nos levou a assumir como *modus operandi* uma abordagem qualitativa de pesquisa, em nosso entendimento, mais adequado ao objetivo de fazer emergir os significados daquele fenômeno e desenraizar uma compreensão de como os seus sujeitos o interpretaram naquele contexto.

3.1.1 O Método Qualitativo de Pesquisa

Relativamente recentes em comparação ao método quantitativo, as abordagens qualitativas são utilizadas por uma ampla variedade de disciplinas, sobretudo no campo das ciências humanas e sociais, saúde e sociais aplicadas, cobrindo variada gama de abordagens onto-epistemológicas, enfoques teóricos e diversificadas técnicas de fazer pesquisa (WIESENFELD, 2000, não paginado).

Assim como nas demais ciências humanas e sociais, as abordagens qualitativas são amplamente empregadas nas pesquisas no campo da educação. Como lembrado por Devechi e Trevisan (2010), as pesquisas qualitativas surgiram no campo da educação, numa primeira fase, também a partir de reações críticas dos pesquisadores em relação ao domínio das abordagens quantitativas:

As abordagens qualitativas surgem na educação como consequência das críticas às abordagens quantitativas, em que tudo era explicado pelo uso de medidas, de procedimentos estatísticos, de testes padronizados e codificados por sistemas numéricos. Nessas abordagens, a finalidade da investigação (educativa) consistia,



como nas ciências naturais, em ascender ao conhecimento de regularidades que, funcionando como leis, poderiam aplicar-se à prática (educativa) com o objetivo de melhorar a eficácia dela. Elas defendem, assim, a neutralidade do pesquisador diante dos fatos e da unidade do método, ou seja, propõem o transporte dos princípios e regularidades das ciências da natureza para o interior das ciências humanas. Além disso, preconizam que o tipo de conhecimento correto é o conhecimento científico provado, desmerecendo qualquer outro tipo de conhecimento como pré ou anticientífico. [...] As pesquisas qualitativas aparecem para dar conta do lado não perceptível e não captável apenas por equações, médias e estatísticas; emergem para mostrar que o procedimento fundamentado apenas na matemática era insuficiente para pensar a formação do sujeito social que se relaciona com os outros e com o mundo (DEVECHI; TREVISAN, 2010, p. 150).

3.1.2 Polarização entre o Qualitativo e o Quantitativo

Como vimos, a pesquisa qualitativa surgiu e, de certo modo, criou um campo polarizado com a pesquisa quantitativa. Por um bom tempo, foram muitos, intensos e apaixonados os debates e defesas apologéticas de ambos os métodos de pesquisa, praticamente como se houvesse uma oposição entre eles.

Entretanto, depois de uma primeira fase de polarizações, defesas acirradas e excludentes entre os apologistas de uma e de outra vertente, houve avanço e amadurecimento nos debates entre ambos os métodos e suas respectivas técnicas, de modo que, na atualidade, admite-se uma convivência e até certa colaboração – em alguns casos, interação e complementaridade – entre as tradições qualitativas e quantitativas de se fazer pesquisa.

Strauss e Corbin (2008, p. 39-45) dedicaram um capítulo do seu livro “Pesquisa Qualitativa – técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de Teoria Fundamentada” para discutir a “interação entre qualitativo e quantitativo em teorização”. Eles chegam a declarar não acreditar “na primazia de qualquer modo de fazer pesquisa” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 39) em detrimento do outro. Ao reconhecerem que traz mais prejuízo às pesquisas a adoção de quaisquer posições ortodoxas e dogmáticas, em defesa de um ou de outro método, Strauss e Corbin defenderam a possibilidade – não a obrigatoriedade – de ocorrer uma “interação entre métodos qualitativos e quantitativos” (2008, p. 42), considerando o “fluxo complexo de trabalho” (2008, p. 40) que caracteriza uma pesquisa social. Sobre isso, eles afirmam: “Quanto maior a flexibilidade que os cientistas têm para trabalhar, mais criativa tendem a ser suas pesquisas” (2008, p. 42).

Strauss e Corbin (2008, p. 44) deixam claro, mais adiante, que ao se referirem à “interação” eles não estão recorrendo à ideia da “técnica da triangulação”, embora a

reconheçam como uma ferramenta válida para a pesquisa. O uso de múltiplos métodos, metodologia convergente ou triangulação², como são chamados esses procedimentos, surgiu no final dos anos 1950, em estudos da área da psicologia, que faziam o uso combinado de diferentes técnicas quali-quantitativas a fim de validar os resultados das pesquisas.

Essa concepção de que não há necessariamente uma oposição entre os métodos qualitativos e quantitativos, e que em alguns casos há, inclusive, colaboração e interação, como mencionamos, é expressa, segundo Miguélez (2006), na seguinte conceitualização e diferenciação de ambos os métodos:

[...] a pesquisa qualitativa trata de identificar a natureza profunda das realidades, sua estrutura dinâmica, aquela que dá razão plena de seu comportamento e manifestações. Daí que o qualitativo (que é o todo integrado) não se opõe ao quantitativo (que é só um aspecto), senão que o envolve e integra, especialmente onde seja importante³ (MIGUELEZ, 2006, p. 128 – tradução nossa).

Portanto, embora esse debate ocorra na esteira de uma histórica dicotomia entre subjetividade e objetividade, presente nas ciências humanas e sociais, não se trata aqui, em nosso caso, de fazer qualquer opção dogmática por um método em rejeição a outro. Apenas, como já mencionamos, entendemos ser mais adequado aos objetivos desta pesquisa trabalhar prioritariamente por meio de um método qualitativo associado às técnicas surgidas nessa esteira e intimamente relacionadas com o método – nos referimos à metodologia da *Grounded Theory*. Para nós, o método qualitativo é adequado para facilitar o objetivo de captar ou fazer emergir os significados, os sentidos e gerar a compreensão do fenômeno a ser examinado, e, idealmente, obter uma teoria substantiva de médio alcance.

Entretanto, naquilo que qualquer dado quantitativo (estatístico) puder acrescentar às nossas análises, evidentemente que eles não serão rejeitados de pronto, mas poderão ser utilizados naquilo que convém, a fim de reforçar as análises qualitativas. Isso também não significa que essa pesquisa vai numa direção das opções quali-quantitativas ou da triangulação de dados.

² Mais informações a respeito desse tema, ver DENZIN, 2009.

³ [...] la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. De aquí, que lo cualitativo (que es el todo integrado) no se opone a lo cuantitativo (que es sólo un aspecto), sino que lo implica e integra, especialmente donde sea importante.

3.1.3 Significado do Método Qualitativo

Migueléz (2006, p. 127-128) discute o significado do método qualitativo na pesquisa a partir de uma análise semântica e conceitual da palavra “qualidade”⁴.

Essa palavra é derivada do latim *qualitas* e está associada à raiz *qualis*, que significa perguntar “qual?”, ou seja, de que fundamento, de que natureza? Portanto, o enfoque qualitativo na pesquisa tem a sua base sempre sobre uma pergunta ontológica, pelo “ser”, pela natureza e a essência fundante de todas as coisas.

Em sua reflexão, Miguélez (2006) nos conduz a Aristóteles. Na Metafísica, Aristóteles desenvolveu o seguinte conceito filosófico para qualidade:

A qualidade é em primeiro lugar a diferença que distingue a essência. [...] Podem, pois, reduzirem-se os diferentes sentidos de qualidade a dois principais, um dos quais é por excelência o próprio da palavra. A qualidade primeira é a diferença da essência⁵ (Aristóteles, Metafísica, Livro quinto, capítulo XIV *Cualidad*, apud MIGUELÉZ, 2006, p. 127 – tradução nossa).

E, corroborando essa conceitualização da pesquisa qualitativa, Chizzotti também afirma que, em princípio, a própria pesquisa, de um modo geral, ou toda e qualquer pesquisa, num sentido mais amplo, deve basear-se na pergunta fundante “qual?”, a pergunta pelo sentido e fundamento de todas as coisas.

[...] qualquer que seja a orientação filosófica adotada, explícita ou implicitamente, tem presente a pergunta inicial: o que são as coisas ou os objetos sobre os quais se detém uma investigação (ou, em uma palavra genérica de indagação filosófica, o que é o mundo) (CHIZZOTTI, 2006, p.25).

Muitos autores reconhecem que é difícil oferecer uma definição precisa a respeito do que é a pesquisa qualitativa, considerando os múltiplos usos por diferentes disciplinas e perspectivas teóricas (CHIZZOTTI, 2006; ESTEBAN, 2003; LECOMPTE, 1995; OLABUÉNAGA, 2012; SNAPE; SPENCER, 2003; STRAUSS; CORBIN, 2008). Olabuénaga (2012) menciona que “é mais fácil descrever os métodos qualitativos do que os

⁴ O autor escreve na língua espanhola e se refere a dois termos similares: *cualidad* e *calidad*. Na língua portuguesa temos somente o termo “qualidade”. Explica Migueléz que o Dicionário da Real Academia Espanhola define *cualidad* como *elemento o carácter distintivo de la naturaleza de alguien o algo* e *cualidad positiva, especialmente de una persona*. Ou seja, tem a ver com o “ser”. Para *calidad* o dicionário indica dez significados; o primeiro dá ideia daquilo que costumamos nos referir como característica de excelência de um produto ou coisa - *propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor* (RAE, 2014). Em língua portuguesa o termo “qualidade” é aplicado para várias acepções. Houaiss apresenta 21 acepções, das quais destacamos a primeira: “propriedade que determina a essência ou a natureza de um ser ou coisa” (HOUAISS, 2002).

⁵ *La Cualidad es en primer lugar la diferencia que distingue la esencia. [...] Pueden, pues, reducirse los diferentes sentidos de calidad a dos principales, uno de los cuales es por excelencia el propio de la palabra. La calidad primera es la diferencia en la esencia.*

definir”⁶ (OLABUÉNAGA, 2012, p. 12 – tradução nossa). Também Snape e Spencer (2003) afirmam que:

[...] fornecer uma definição precisa da pesquisa qualitativa não é tarefa fácil. Isso reflete o fato de que o termo é usado como uma categoria abrangente, cobrindo uma ampla gama de abordagens e métodos encontrados em diferentes disciplinas de pesquisa. Apesar desta diversidade e por vezes da natureza conflitante das suposições subjacentes sobre as qualidades inerentes, uma série de escritores tentaram capturar a essência da pesquisa qualitativa, oferecendo definições de trabalho ou por meio da identificação de um conjunto de características-chave⁷ (SNAPE; SPENCER, 2003, p. 2 – tradução nossa).

Por essas razões, apresentamos a seguir algumas tentativas, por diferentes autores, de descrever o que pode ser a pesquisa qualitativa. E, na sequência, nos referimos à metodologia específica da *Grounded Theory*, a qual é nossa opção de aplicação exploratória na presente pesquisa.

LeCompte (1995, não paginado – tradução nossa) propõe a pergunta “o que é a investigação qualitativa?”⁸ Sua resposta é uma descrição de como acontece e quais são os pressupostos que estão implicados nesse método de pesquisa:

[...] uma categoria de projetos de pesquisa que extraem descrições a partir de observações que adotam a forma de entrevistas, narração, notas de campo, gravações, transcrições de áudio e vídeo, registros escritos de todos os tipos, fotografias ou filmes e artefatos. [...] A maioria dos estudos qualitativos estão preocupados com o contexto dos acontecimentos e centram a pesquisa nesses contextos, nos quais os seres humanos estão envolvidos e interessados, avaliam e experimentam diretamente⁹ (LECOMPTE, 1995, não paginado – tradução nossa).

Como se pode observar, trata-se mais de uma descrição relativamente aberta e ampla do método e das técnicas nele empregadas, assim como o tipo de estudos mais frequentes, do que propriamente uma definição.

⁶ Es más fácil describir los métodos cualitativos que definirlos.

⁷ [...] providing a precise definition of qualitative research is no mean feat. This reflects the fact that the term is used as an overarching category, covering a wide range of approaches and methods found within different research disciplines. Despite this diversity and the sometimes conflicting nature of underlying assumptions about its inherent qualities, a number of writers have attempted to capture the essence of qualitative research by offering working definitions or by identifying a set of key characteristics.

⁸ ¿Qué es la investigación cualitativa?

⁹ [...] una categoría de diseños de investigación que extraen descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y vídeo cassettes, registros escritos de todo tipo, fotografías o películas y artefactos. [...] La mayor parte de los estudios cualitativos están preocupados por el contexto de los acontecimientos, y centran su indagación en aquellos contextos en los que los seres humanos se implican e interesan, evalúan y experimentan directamente.

Na mesma linha, Chizzotti (2006) também apresenta sua descrição da pesquisa qualitativa, um pouco mais detalhada e empenhada na busca por captar o sentido, a abrangência e as técnicas relacionadas ao método:

[...] um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo, e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles.

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível. Após esse tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (CHIZZOTTI, 2006, p. 28-29).

Strauss e Corbin (2008) centram sua ênfase nos procedimentos de estudos que, em geral, são realizados, e no tipo de dados utilizados na pesquisa qualitativa.

Com o termo “pesquisa qualitativa” queremos dizer qualquer tipo de pesquisa que produza resultados não alcançados através de procedimentos estatísticos ou de outros meios de quantificação. Pode se referir à pesquisa sobre a vida das pessoas, experiências vividas, comportamentos, emoções e sentimentos, e também à pesquisa sobre o funcionamento organizacional, movimentos sociais, fenômenos culturais e interação entre nações. Alguns dados podem ser quantificados, como no caso do censo ou de informações históricas sobre pessoas ou objetos estudados, mas o grosso da análise é interpretativa (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 23).

Denzin e Lincoln (2011), na introdução do seu “Manual de Pesquisa Qualitativa”, uma importante obra coletiva de referência para o tema, apresentaram uma descrição densa para a pesquisa qualitativa, ainda que utilizem a palavra “definição” (mas, note que mesmo empregando a palavra “definição” eles a associam a outras duas que lhe dão um sentido relativo e aberto, demonstrando, assim, a dificuldade de definição; são os termos “inicial” e “genérica”):

Qualquer definição de pesquisa qualitativa deve trabalhar dentro de um complexo campo histórico. A pesquisa qualitativa significa coisas diferentes em diferentes momentos. No entanto, uma definição inicial, genérica, pode ser oferecida. A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. A pesquisa qualitativa consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que fazem o mundo visível. Estas práticas transformam o mundo. Eles transformam o mundo em uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversações, fotografias, gravações e memorandos. A este nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa naturalista do mundo. Isso significa que os pesquisadores qualitativos estudam as coisas em seu ambiente

natural, tentando dar sentido ou interpretar fenômenos nos termos das significações que as pessoas atribuem a eles¹⁰ (DENZIN; LINCOLN, 2011, p. 3 – tradução nossa).

Esses autores explicam também o emprego do termo “ambiente natural”, considerando as distinções historicamente utilizadas entre pesquisa experimental (laboratorial) e pesquisa de campo (natural). Eles destacam que a “teoria da atividade”, de Alexei Nikolaievich Leontiev, colaborador de Vygotsky e Luria, procurou compreender as atividades humanas, em termos de fenômenos complexos e situados, e eliminou essa distinção entre o laboratorial e o natural. Para Denzin e Lincoln, a pesquisa qualitativa “estuda pessoas juntas fazendo coisas nos lugares onde as coisas são feitas”¹¹ (DENZIN; LINCOLN, 2011, p. 16 – tradução nossa).

Uma característica marcante da abordagem qualitativa na pesquisa é que ela tem por objetivo explicar e compreender o fenômeno, captar o sentido que os atores sociais dão a ele a partir da interação com estes – no dizer de Chizzotti, já mencionado, “uma partilha densa com pessoas” – ancorada em rigorosa análise dos dados (RICHARDS; MORSE, 2013, p. 73).

Portanto, aqui temos mais dois fortes argumentos para a associação de nossa pesquisa e seus objetivos ao método qualitativo de investigação social.

Ao se referirem à operação prática das técnicas metodológicas da *Grounded Theory* como método qualitativo de pesquisa, Strauss e Corbin (2008) apontam que são três os seus componentes fundamentais:

- 1) os dados – podem ser entrevistas, observações, documentos, imagens, fotografias, filmes, arquivos de áudio etc.;
- 2) os procedimentos – abrangem a conceitualização, a redução dos dados por meio da comparação constante, permitindo o surgimento das categorias, que são relacionadas entre si para alcançar uma ou mais *core category* – densa, conceitual, explicativa, elucidativa do fenômeno – que, em síntese, trata-se do procedimento de codificação;
- 3) o relatório – inclui a elaboração dos memorandos analíticos, a geração dos diagramas ou redes de relacionamento entre as categorias que possuem alto poder explicativo

¹⁰ Any definition of qualitative research must work within this complex historical field. Qualitative research means different things in each of these moments. Nonetheless, an initial, generic definition can be offered. Qualitative research is a situated activity that locates the observer in the world. Qualitative research consists of a set of interpretive, material practices that make the world visible. These practices transform the world. They turn the world into a series of representations, including fieldnotes, interviews, conversations, photographs, recordings, and memos to the self. At this level, qualitative research involves an interpretive, naturalistic approach to the world. This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of or interpret phenomena in terms of the meanings people bring to them.

¹¹ [...] study people doing things together in the places where these things are done.

e conceitual, e a elaboração do relatório de pesquisa contendo o resultado explicativo compreensivo e teórico do fenômeno (STRAUSS; CORBIN, 2008, p.24).

Esses três componentes e seus procedimentos nos levam à metodologia da *Grounded Theory*, que se apoia basicamente sobre esses fatores para o exercício da pesquisa.

3.2 A GROUNDED THEORY – UMA INTRODUÇÃO

No livro *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*, texto fundacional da formulação metodológica, lançado em 1967, os sociólogos norte-americanos Barney G. Glaser e Anselm L. Strauss declararam tratar-se de “um método geral de análise comparativa”¹² e “um conjunto de procedimentos concebidos para gerar teoria fundamentada”¹³ a partir dos dados (GLASER; STRAUSS, 1967, p. viii – tradução nossa), ou seja, para fazer emergir uma teoria substantiva que está enraizada nos dados.

Eles acrescentaram que a “geração de uma teoria a partir dos dados significa que a maioria das hipóteses e conceitos não somente procedem a partir dos dados, mas que são sistematicamente trabalhadas em relação aos dados, durante o curso da pesquisa”¹⁴ (GLASER; STRAUSS, 1967, p. 6 – tradução nossa).

Portanto, a pesquisa baseada na *Grounded Theory* está intimamente relacionada ao tratamento e à abordagem dos dados a serem investigados. Em termos procedimentais, podemos sintetizar os seguintes passos da deflagração de uma pesquisa baseada na *Grounded Theory*: identifica-se uma área de interesse de pesquisa e consequentemente escolhe-se um tema, delimitando-o de acordo com a capacidade de execução da investigação; depois disso o pesquisador parte imediatamente em busca dos dados, que, de acordo com Charmaz (2009, p. 33), são construídos na interação entre o pesquisador e suas fontes de pesquisa. Na sequência, a *Grounded Theory* preconiza que na medida em que os dados são obtidos, coletados, selecionados e construídos, são também imediatamente – ao mesmo tempo – analisados pelas técnicas e procedimentos da codificação (a codificação inicial ou aberta; a codificação focalizada ou seletiva; e a codificação teórica) e da comparação constante (que gera a análise

¹² [...] a general method of comparative analysis.

¹³ [...] and with various procedures designed to generate grounded theory.

¹⁴ Generating a theory from data means that most hypotheses and concepts not only come from the data, but are systematically worked out in relation to the data during the course of the research.

em busca das categorias conceituais, explicativas, e das *core categories*, base da emergência da teoria substantiva).

Segundo Tarozzi (2011), a *Grounded Theory* como método de pesquisa qualitativa (de abordagem primordialmente indutiva) oferece a possibilidade de “construir categorias analíticas a partir dos dados e, por conseguinte, respeitar o fenômeno seguindo as indicações que provêm do mesmo” (TAROZZI, 2011, p. 13), assim como possibilita “conjugar pesquisa empírica com reflexão teórica”. Nessa mesma linha, esclarece também Creswell (2014) que:

Enquanto a pesquisa narrativa focaliza as histórias individuais contadas pelos participantes e a fenomenologia enfatiza as experiências comuns para um número de indivíduos, a intenção de uma pesquisa fundamentada é de ir além da descrição e gerar ou descobrir uma teoria [...] (CRESWELL, 2014, p. 77).

3.2.1 Aspectos do Desenvolvimento Histórico-Epistemológico da *Grounded Theory*

A *Grounded Theory* surgiu de trabalhos compartilhados entre os sociólogos norte-americanos Barney G. Glaser e Anselm L. Strauss, nos anos 1960, no âmbito das pesquisas que ambos desenvolviam a respeito do processo da morte em hospitais. Essa pesquisa resultou na publicação, em 1965, do livro clássico intitulado “A consciência da morte”¹⁵.

Ao realizarem suas pesquisas, Glaser e Strauss desenvolveram, elaboraram e sistematizaram suas estratégias metodológicas, as quais denominaram de “a descoberta da *Grounded Theory*”. Essa metodologia, posteriormente, veio a servir como instrumento de pesquisa para um amplo campo das investigações qualitativas, sobretudo nas ciências humanas e sociais, da saúde e aplicadas.

O livro *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research* (GLASER; STRAUSS, 1967) registra a metodologia, o método ou conjunto de métodos¹⁶ empregados por Glaser e Strauss, por meio do qual defenderam “o desenvolvimento de teorias a partir da pesquisa baseada em dados, em vez da dedução de hipóteses analisáveis a partir de teorias existentes” (CHARMAZ, 2009, p.17).

Glaser e Strauss (1967, p. 1) criticaram a “ênfase exagerada”¹⁷ na verificação de teorias em detrimento da formulação de teorias (KENNY; FOURIE, 2014, p. 1). Já na

¹⁵ Awareness of dying (GLASER; STRAUSS, 1965).

¹⁶ Não há consenso entre os diversos expoentes que representam diferentes correntes da *Grounded Theory*, se ela representa uma metodologia, um método ou conjunto de métodos. Para Glaser (1978), é uma metodologia; para Strauss e Corbin (2008), é um método; para Charmaz (2009), é conjunto de métodos. (TAROZZI, 2011, p. 18).

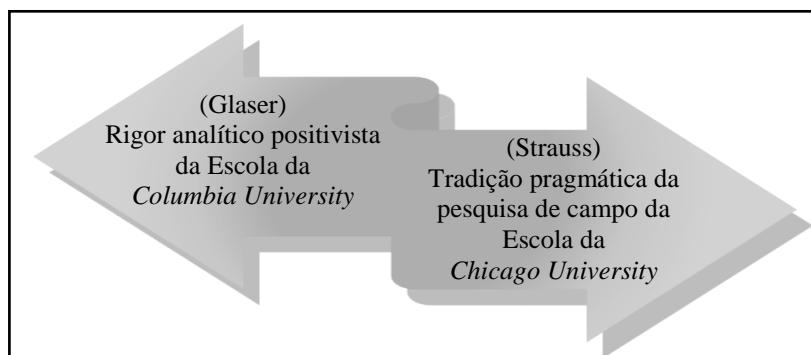
¹⁷ overemphasis.

abertura de *The Discovery of Grounded Theory*, eles se referiram à literatura que tratava dos métodos de investigação social, extremamente centrada nas técnicas de como fazer a verificação de teorias, o que consideraram “ênfase exagerada”, e alertaram que essa primazia tornava secundário, senão totalmente perdido para muitos sociólogos, o estímulo e a apetência para gerar teorias de médio alcance (1967, p. 2). Embora eles não tenham negado o lugar dos processos de verificação de teorias, eles propuseram um relevo especial em uma etapa anterior das pesquisas sociais, aquela da descoberta dos conceitos e hipóteses relevantes para a área.

3.2.2 A Colaboração e o Diálogo entre Tradições Distintas de Pesquisa

Apesar de Glaser e Strauss, enquanto pesquisadores, terem suas origens epistêmicas e formação acadêmica em escolas com tradições bem distintas, e até certo ponto opostas ou concorrentes, cujos modelos onto-epistemológicos e práticas de pesquisa eram diversos, eles foram capazes de trazer, na perspectiva de cada um e a partir do trabalho que ambos compartilharam, as contribuições importantes, necessárias e suficientes para a descoberta da *Grounded Theory* (CHARMAZ, 2009, p. 20; STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 20; TAROZZI, 2011, p. 35-38).

Figura 1 – Tradições distintas de pesquisa, que originaram a *Grounded Theory*



Fonte: Elaboração nossa.

Glaser era egresso da *Stanford University*, onde graduou-se (BA) em Sociologia, em 1952. Durante os dois anos seguintes, enquanto prestava o serviço militar, ele também desenvolveu estudos em literatura contemporânea na *Université Paris-Sorbonne*, França, e na *Albert-Ludwigs-Universität Freiburg*, Alemanha. Aos trinta e três anos obteve seu

doutoramento em Sociologia (*PhD*) pela *Columbia University*, em Nova York, em 1961. Nessa Universidade, ele estudou com Paul Lazarsfeld e Robert King Merton, de quem absorveu grandes influências reveladas no seu desenvolvimento científico daqueles anos e dos seguintes.

A Escola de Sociologia da Columbia era reconhecida por sua tradição de abordagem empírico-positivista. Lazarsfeld, de quem Glaser herdou o rigor sociológico quantitativo e a objetividade positivista, foi um inovador nos métodos quantitativos. King Merton, de orientação weberiana, foi o principal expoente da escola estrutural-funcionalista norte-americana, segundo a qual a sociedade concebe como um sistema articulado por estruturas permanentes no tempo (ARIAS, 2012, não paginado). Merton se notabilizou por propor as “teorias de médio alcance”, uma linha de trabalho que foi posteriormente abraçada e seguida por Glaser na *Grounded Theory*. “As teorias de médio alcance consistiam em versões abstratas de fenômenos sociais específicos baseados em dados. [...] contrastavam com as ‘grandes’ teorias da sociologia [...] não se baseavam em dados sistematicamente analisados” (CHARMAZ, 2009, p. 20).

Strauss obteve sua formação inicial em Biologia (*BS in Biology*) pela *University of Virgínia*, em 1935. Posteriormente, completou seu mestrado em Sociologia (*MA*), pela *University of Chicago*, em 1942. Na mesma Universidade ele também obteve seu doutorado em Sociologia (*PhD*), em 1945.

Foi na Escola de Chicago que ele aprofundou os estudos no interacionismo simbólico¹⁸ de Herbert Blumer. Strauss ficou conhecido internacionalmente por suas pesquisas em sociologia da medicina (especialmente a respeito dos processos das doenças crônicas e da morte). Atuou como professor e pesquisador na *University of Chicago* e posteriormente na *University of Califórnia*, em São Francisco, onde veio a associar-se com Glaser nas já mencionadas pesquisas que deram origem à *Grounded Theory*.

O legado pragmatista do interacionismo simbólico recebido por Strauss na Escola de Chicago foi levado para a *Grounded Theory*. Baseado nessa tradição filosófico-epistemológica, Strauss via:

[...] os seres humanos como agentes ativos em suas vidas e em suas esferas de vida, e não como receptores passivos de forças sociais maiores. Ele partiu do princípio de

¹⁸ O interacionismo simbólico é “uma perspectiva teórica que comprehende que a sociedade, a realidade e o indivíduo são construídos por meio da interação e, assim, conta com a linguagem e a comunicação. Essa perspectiva pressupõe que a interação é inherentemente dinâmica e *interpretativa* e trata de como as pessoas criam, representam e modificam os significados e as ações” (CHARMAZ, 2009, p. 21).

que o processo, e não a estrutura, era fundamental à existência humana. [...] os significados sociais subjetivos baseavam-se no uso da linguagem e emergiam por meio da ação. A construção da ação foi o problema central a ser tratado (CHARMAZ, 2009, p.21).

Esse postulado seria importante no desenvolvimento da *Grounded Theory*, especialmente pelas noções da “atividade humana, dos processos emergentes, das significações sociais e subjetivas, das práticas da solução de problemas e do estudo irrestrito da ação” (GLASER, 2009, p 21).

De acordo com Tarozzi (2011, p. 36), o interacionismo simbólico foi “o principal quadro teórico de referência” da *Grounded Theory*, de onde se originou o interesse fundamental nos processos de atribuição de significado às ações, ou seja, aos “modos através dos quais os sujeitos dão significado ao mundo em que vivem [...] por meio de interações” (TAROZZI, 2011, p. 36).

Daí que a metodologia da *Grounded Theory* desenvolve suas análises a partir da linguagem, da narrativa, que é expressão dos sujeitos em interação, na construção de “significados individuais e sociais” que “se manifestam na ação” (TAROZZI, 2011, p. 36).

Em síntese, a *Grounded Theory* se fundamentou na confluência de três principais correntes epistemológicas, as quais aportaram contribuições à sua formação:

- 1) o método sociológico quantitativo da Escola de Columbia (por Glaser);
- 2) a filosofia pragmática¹⁹;
- 3) e o interacionismo simbólico, da Escola de Chicago.

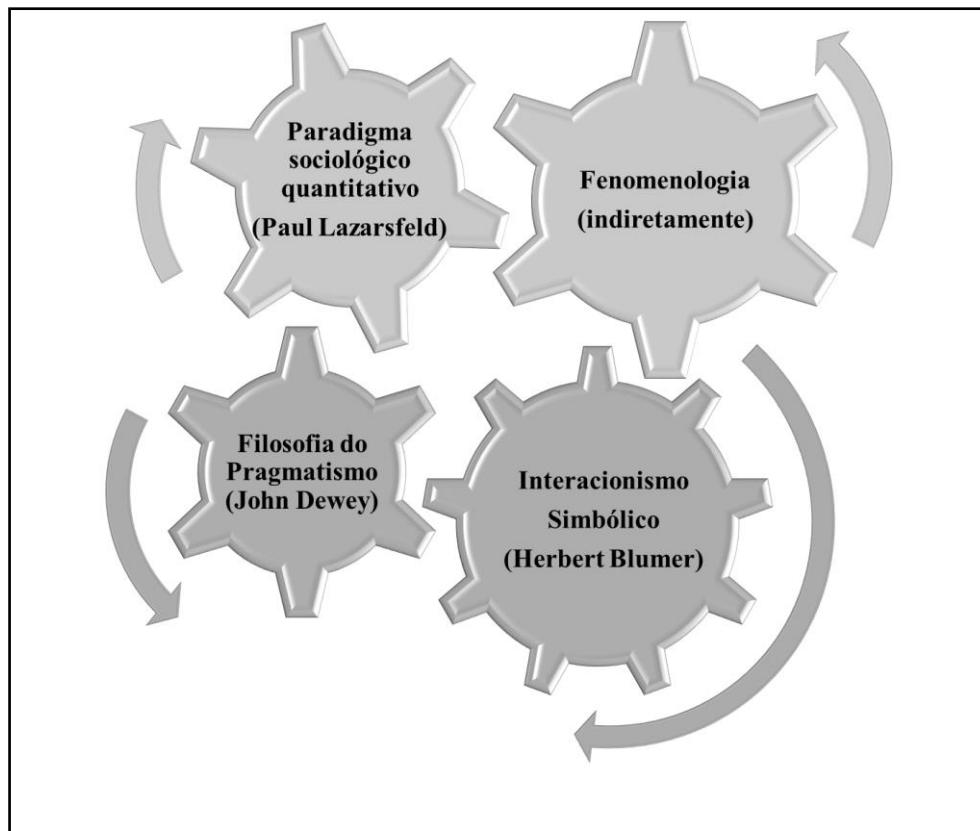
Tarozzi (2011) propõe ainda uma quarta corrente, que não está propriamente na origem da *Grounded Theory*, mas que pode oportunizar um diálogo produtivo com sua prática metodológica: trata-se da fenomenologia, considerando que pode “fundamentar, no plano epistemológico, um tipo de rigor metodológico alternativo àquele positivista, principalmente porque pode fornecer uma clara teoria da experiência” (TAROZZI, 2011, p. 37-38). Segundo o que esse autor considera, a fenomenologia está muito bem adaptada às perspectivas epistemológicas da *Grounded Theory*.

O diálogo epistêmico entre a *Grounded Theory* e a fenomenologia parece-nos bem factível na medida em que os métodos propostos buscam uma interpretação dos significados da ação; isso se dá preponderantemente por meio da análise da linguagem. Contudo, é preciso

¹⁹ Durante sua formação em Chicago, Strauss recebeu influências do pensamento filosófico pragmático de John Dewey, cujos traços marcaram indiretamente a *Grounded Theory*, por exemplo, na relação entre teoria e prática, ou seja, a capacidade de intervenção e transformação das práticas pela teoria.

destacar que a *Grounded Theory* não se confunde com outros métodos, tais como: a análise do discurso, a análise de conteúdo ou a análise documental. As abordagens de pesquisa relacionadas a esses métodos não têm por objetivo fundamental, como a *Grounded Theory*, fazer emergir uma teoria substantiva a partir dos dados.

Figura 2 – Correntes epistemológicas que contribuíram para a *Grounded Theory*



Fonte: Elaboração nossa.

3.2.3 Uma Reação Qualitativista ao Positivismo Quantitativista

A tradição nas pesquisas qualitativas, que havia florescido nas primeiras décadas do século XX, vinha perdendo espaço para os métodos quantitativos nos anos 1960. Esses métodos quantitativos se sofisticavam mais e mais com o advento das novas tecnologias de apoio ao campo das estatísticas, fortalecendo, por isso, o método positivista quantitativo nas ciências, de modo geral, e em particular, nas ciências sociais. Os cientistas que trabalhavam com o método quantitativo ganhavam mais notoriedade e espaços nos vários âmbitos das

universidades, sobretudo no campo editorial (CHARMAZ, 2009, p. 17-22; TAROZZI, 2011, p. 33-38; STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 22-23).

Embora Glaser tivesse sua origem em uma escola com forte influência nas pesquisas quantitativas, baseadas no positivismo, e daí tivesse herdado “a ideia de ‘descoberta’ de uma teoria, a formalização sistemática dos métodos e dos procedimentos, a ideia do rigor” metodológico (TAROZZI, 2011, p. 35), o caminho que ele desenvolveu nas suas pesquisas, juntamente com Strauss, foi exatamente o da resistência ao domínio do método quantitativista positivista como método dominante e do oferecimento de uma alternativa qualitativa com rigor metodológico.

Associados, eles confirmaram a existência de uma possibilidade na pesquisa qualitativa – metodologicamente fundamentada, realizada por meio de estratégias sistemáticas e consistentes de investigação, com uma lógica própria, mas tão poderosa quanto as estratégias defendidas pelos positivistas quantitativistas. “Essencialmente Glaser e Strauss integraram a crítica epistemológica com as diretrizes práticas para a ação. Eles propuseram que a análise qualitativa sistemática tivesse sua própria lógica e pudesse gerar teoria” (CHARMAZ, 2009, 19).

3.2.4 Perspectivas Diversas no Desenvolvimento da *Grounded Theory*

Depois da fase inicial da descoberta e do estabelecimento clássico da *Grounded Theory*, a aplicação da metodologia se diversificou devido ao trabalho de diferentes pesquisadores.

Glaser e Strauss definitivamente se distanciaram em duas vertentes distintas, especialmente a partir de 1990, quando Strauss publicou, juntamente com Juliet Corbin²⁰, o livro *Basics of Qualitative Research – Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*²¹, o qual foi apontado por Glaser como o responsável por distorcer completamente e até mesmo destruir a concepção original da metodologia (GLASER, 1992).

O nível da polêmica pode ser percebido pela própria epígrafe incluída por Strauss e Corbin na referida obra, posta em contraste com a apresentação que a editora *Sociology Press*

²⁰ Juliet Corbin foi aluna e orientanda de Strauss.

²¹ A segunda edição, de 1998, foi traduzida para a língua portuguesa e publicada no Brasil somente em 2008 (STRAUSS; CORBIN, 2008).

publicou em sua página *web* a respeito da obra em que Glaser desenvolveu sua contestação, conforme seguem, respectivamente:

Se o artista não aperfeiçoa uma nova visão em seu processo de criação, ele age mecanicamente e repete alguns velhos modelos fixados como uma fotocópia em sua mente. – John Dewey, *Art as Experience*, 1934, p. 50 (STRAUSS; CORBIN, 2008).

Dr. Glaser publicou este livro como uma correção clara e convincente das muitas ideias enganosas em *Basics of Qualitative Research*, por Anselm Strauss e Juliet Corbin (1990) Sage Publications. Sua visão corrigida da lógica subjacente da teoria fundamentada permitirá aos pesquisadores continuar com suas pesquisas e manter sua produtividade²² (SOCIOLOGY PRESS, 2015, não paginado – tradução nossa).

Em síntese, a reação crítica de Glaser àquilo que ele qualificou como uma erosão da *Grounded Theory*, segundo Tarozzi (2011, p. 46-48), deu-se basicamente nas questões subsequentes:

1) Ênfase excessiva de Strauss e Corbin nos aspectos técnicos do método, com detalhamento das várias fases da codificação. Na opinião de Glaser, tratava-se de um tecnicismo inibidor da liberdade e da flexibilidade de comparação dos conceitos, dos quais deveriam emergir, por meio da ação do pesquisador, intuições das categorias e propriedades; entretanto, esse detalhamento técnico presente na obra de Strauss e Corbin fora muito bem recebido pela comunidade acadêmica e tornara-se uma das causas do sucesso do livro, que em poucos anos chegou a três edições e tradução em várias línguas, sendo considerado hoje como um *best seller* da área;

2) Glaser também considerou que Strauss e Corbin deslocaram perigosamente o eixo da *Grounded Theory* desde o princípio da descoberta de modelos constantes para a verificação de hipóteses, perdendo, dessa forma, o sentido da emergência das teorias;

3) Por fim, a principal crítica que Glaser apontou contra Strauss e Corbin foi a de que por causa do apego excessivo aos aspectos técnicos e introdução de algumas inovações técnicas na metodologia, eles estavam forçando (*forcing*) os dados com a indução de categorias preconcebidas, perdendo o princípio da livre emergência da teoria fundamentada nos dados; essa crítica está presente já no próprio título do livro de Glaser, *Basics of Grounded Theory Analysis – Emergence vs. Forcing*.

Mais tarde, Glaser também publicou um trabalho no qual esclareceu melhor os procedimentos empregados por ele na metodologia clássica, a qual ele continuou a defender e

²² Dr. Glaser published this book as a clear and cogent correction of the many misleading ideas in *Basics of Qualitative Research*, by Anselm Strauss and Juliet Corbin (1990) Sage Publications. Its corrected view of the underlying logic of grounded theory will enable researchers to get on with their research and keep up their productivity.

aplicar (GLASER, 1998). A partir da obra *Doing Grounded Theory: issues and discussions*, as técnicas utilizadas por ele ficaram detalhadas de um modo mais claro.

Assim, as três principais vertentes ou perspectivas metodológicas da *Grounded Theory*, que se estabeleceram e se firmaram no cenário das pesquisas, foram:

1) perspectiva original de Glaser e Strauss – assumida de forma permanente por Glaser – hoje também conhecida como perspectiva clássica, ortodoxa ou escola glaseriana;

2) perspectiva de Strauss e Corbin – considerada a principal reformulação sofrida pela *Grounded Theory* nos anos 1980/1990, hoje também conhecida como escola straussiana ou *full conceptual description*;

3) perspectiva construtivista – representada sobretudo por Kathy Charmaz, que fora discípula iniciada por Glaser²³, mas que ganhou autonomia e se distanciou gradativamente da perspectiva glaseriana clássica, principalmente do modelo onto-epistemológico e de alguns detalhes dos métodos empregados nas pesquisas, assumindo também diferenciações com a perspectiva straussiana.

Assim se expressa Charmaz a respeito da sua posição construtivista, comparativamente à postura clássica e a straussina:

A teoria fundamentada serve como um modo de aprendizagem sobre os mundos que estudamos e como um método para elaboração de teorias para compreendê-los. Nos trabalhos clássicos da teoria fundamentada, Glaser e Strauss falam sobre a descoberta da teoria como algo que surge dos dados, isolado do observador científico. Diferentemente da postura deles, comprehendo que nem os dados nem as teorias são descobertas. Ao contrário, somos parte do mundo o qual estudamos e dos dados aos quais coletamos. Nós construímos as nossas teorias fundamentadas por meio de nossos envolvimentos e das nossas interações com as pessoas, as perspectivas e as práticas de pesquisa, tanto passados como presentes.

Minha abordagem admite, de modo explícito que qualquer versão teórica oferece um retrato interpretativo do mundo estudado, e não um quadro fiel [e definitivo] dele [...] (CHARMAZ, 2009. p. 24-25).

Sem considerar outros detalhes, tampouco o debate em torno da polêmica ocorrida entre Glaser e Strauss ou os pormenores do distanciamento de Kathy Charmaz e Glaser, nos interessa apresentar, a seguir, uma rápida comparação entre as três perspectivas, considerando vários aspectos que envolveram o desenvolvimento da *Grounded Theory*, segundo cada perspectiva. Para isso, as informações da Tabela 5 foram adaptadas de quadros oferecidos por Tarozzi (2011) e Arias (2012), complementada com outras informações obtidas em Glaser (2004), Strauss e Corbin (2008) e Charmaz (2009).

²³ Kathy Charmaz foi aluna e orientanda de Glaser.

Tabela 5 – Comparaçao entre as perspectivas da *Grounded Theory*

GT	Perspectiva clássica (glaseriana)	Perspectiva <i>full conceptual description</i> (straussiana)	Perspectiva construtivista
Modelo ontológico-epistemológico	Pós-positivista	Naturalista-interpretativa e Fenomenologia	Construtivista
Corrente teórica	Realismo crítico	Pragmatismo e Interacionismo Simbólico	Construtivismo Social
Natureza da realidade	Objetiva e exterior ao pesquisador	Subjetiva	Co-construída entre pesquisador e fontes
Relação entre pesquisador e objeto	Distante	Interação com a realidade Subjetividades	Inter-relacionada
Interesse do pesquisador	Descobrir e explicar comportamento dos atores sociais, resolvendo uma determinada questão	Compreensão e interpretação da realidade com a que interage	Co-construção de significados sobre os eventos experimentados, vividos pelos atores sociais
Pergunta de pesquisa	Aberta, como “o que está acontecendo aqui?” Não é possível fazer uma afirmação /pergunta definitiva que identifica o problema, sem antes ir ao campo e iniciar a abordagem de modo aberta, apenas a partir de uma área de pesquisa.	É uma afirmação que identifica claramente o problema a ser estudado. Consente restringir e gerenciar a área de pesquisa.	Não existe propriamente uma pergunta. Os conceitos sensibilizantes (Blumer), interesses pessoais e disciplinares do pesquisador é que iniciam a pesquisa. Perguntas serão construídas na medida em que os dados são coletados e analisados.
Tipo de dados	Tudo são dados (<i>All is data</i>)	Indiferente. Podem ser documentos escritos, imagens, arquivos de áudio ou vídeo, entrevistas e, sobretudo, observação de campo.	Entrevistas semiestruturadas intensivas e outras técnicas; análise textual de documentos. Dados são co-construídos entre o pesquisador e os participantes
Procedimentos coleta-análise	Comparação constante ²⁴	Comparação constante	Comparação constante

²⁴ Coleta e análise dos dados são atividades simultâneas na *Grounded Theory*, independente da perspectiva. Esse procedimento é chamado de “método da comparação constante” e é o que garante a densidade das categorias que darão origem à teoria substantiva, assegurando a saturação das informações (ARIAS, 2012, não paginado).

GT	Perspectiva clássica (glaseriana)	Perspectiva <i>full conceptual description</i> (straussiana)	Perspectiva construtivista
Tipos de codificação	Duas etapas: aberta ²⁵ ; seletiva teórica ²⁶ .	Três etapas: inicial ou aberta; axial ²⁷ ; e seletiva.	Duas etapas: inicial ou aberta; e focalizada ou seletiva teórica.

Fonte: Elaboração nossa. Glaser (2004), Strauss e Corbin (2008), Charmaz (2009), Tarozzi (2011) e Arias (2012).

3.2.5 Uma Teoria Substantiva Emergente

Strauss e Corbin (2008), no segundo capítulo de *Basics of Qualitative Research*, comparam e diferenciam “descrição”²⁸, “ordenamento conceitual”²⁹ e “teorização” e caracterizam esses elementos como atividade complexa no desenvolvimento da teoria substantiva emergente, o que envolve “conceber e intuir ideias” e “formular essas ideias em um esquema lógico, sistemático e explanatório” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 34), ou seja, trata-se de uma explicação teórica unificada.

E eles apresentam a seguinte conceitualização para “teoria”:

[...] teoria denota um conjunto de categorias bem desenvolvidas (ex.: temas, conceitos) que são sistematicamente inter-relacionadas através de declarações de relação para formar uma estrutura teórica que explique alguns fenômenos relevantes sociais, psicológicos, educacionais, de enfermagem ou outros. As declarações de relação explicam quem, o que, quando, onde, por que, como e com que consequência um fato ocorre. Uma vez os conceitos estejam relacionados por meio de declarações de relação a uma estrutura teórica explanatória, os resultados da

²⁵ A codificação aberta (palavra a palavra, linha a linha, acontecimento por acontecimento e *in vivo*) é o primeiro nível de abordagem aos dados, seja pela transcrição de entrevistas ou leitura dos documentos. De acordo com a perspectiva glaseriana já se trata de um primeiro trabalho interpretativo dos dados (GLASER, 1978). A codificação *in vivo* utiliza as mesmas palavras de quem fala (entrevistas) ou escreve (documentos textuais) na definição da categoria, o que dá um sentido mais vívido e próximo da realidade, garantindo maior fidelidade ao texto e ao fenômeno em estudo.

²⁶ A codificação seletiva delimita ou seleciona apenas aquelas categorias mais centrais, significativas ou frequentes e conceituais, que serão analisadas mais detalhadamente. A codificação teórica é o processo final de conceituação, mais sofisticada e analítica, num nível mais abstrato e teórico, que especifica as possíveis relações entre as categorias, estabelecendo as *core categories* e a teoria.

²⁷ O processo de codificação axial, “processo de relacionar categorias às suas subcategorias, é chamado de ‘axial’ porque ocorre em torno de um eixo de uma categoria, associando categorias ao nível de propriedades e dimensões” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 123). Este é um processo de reagrupamento dos dados que foram fragmentados na codificação inicial, a fim de dar coerência na análise emergente (CHARMAZ, 2009, p. 91).

²⁸ Descrição vem do latim *descriptio*, que significa uma representação, uma cópia, uma narrativa de uma cena, acontecimento, fato, uma experiência, uma emoção, sensação ou de algo vívido ou visto, portanto é uma interpretação de quem descreve, uma perspectiva, um ponto de vista, a transmissão de uma imagem mental.

²⁹ O ordenamento conceitual é a “organização (e algumas vezes a classificação) de dados segundo um conjunto seletivo e específico de propriedades e de suas dimensões” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 30), por exemplo, os “relatos etnográficos”. Tanto a descrição quanto o ordenamento conceitual, embora ambos sejam importantes para a teorização e tenham seu lugar na pesquisa social, não vão além da narrativa; a teorização busca a interpretação explicativa e a conceitualização de determinado fenômeno.

pesquisa vão além do ordenamento conceitual até a teoria (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 35).

Como já foi abordado, a *Grounded Theory* se propõe a fazer emergir uma teoria substantiva que está enraizada nos dados, mediante o emprego das técnicas da codificação e da comparação constante.

Uma teoria substantiva tem um poder explicativo daquilo que sucede em determinado fenômeno, o seu sentido para os sujeitos implicados na ação e na construção de determinados processos, movimento e ação. Para isso, apoia-se nos dados que variam desde documentos de arquivo, sejam eles textos, audiovisuais ou imagens referentes ao fenômeno estudado, até, e especialmente, testemunhos dos sujeitos que vivenciaram ou vivenciam o fenômeno, os processos, movimento e ação, mediante entrevistas (geralmente semiestruturadas intensivas).

Strauss e Corbin (2008), referindo-se à *Grounded Theory*, com objetivo de desenvolver teoria substantiva a partir dos dados, consideram que “a teoria derivada dos dados tende a se parecer mais com a ‘realidade’ do que a teoria derivada da reunião de uma série de conceitos baseados em experiência ou somente por meio da especulação” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 25). Eles se referem a esse processo de *teorização* como “o ato de construir (enfatizamos esse verbo também), a partir dos dados, um esquema explanatório que integre sistematicamente vários conceitos por meio de declarações de relações” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 37).

No clássico *The Discovery of Grounded Theory*, Glaser e Strauss (1967) fizeram uma comparação explicativa entre teoria substantiva e teoria formal:

Por teoria substantiva queremos dizer aquela desenvolvida para uma área de investigação sociológica substantiva ou empírica, como a assistência ao paciente, relações raciais, educação profissional, delinquência, ou pesquisa de organizações. Por teoria formal queremos dizer aquela que se desenvolveu para uma área de investigação sociológica formal ou conceptual, como o estigma, comportamento desviante, organização formal, socialização, congruência de status, autoridade e poder, sistemas de recompensa ou de mobilidade social. Ambos os tipos de teoria podem ser considerados de “médio alcance”. Isto é, elas recaem entre as “hipóteses menores de trabalho” da vida quotidiana e os “tudo incluídos” das grandes teorias³⁰ (GLASER; STRAUSS, 1967, p. 32-33 – tradução nossa).

³⁰ By substantive theory, we mean that developed for a substantive, or empirical, area of sociological inquiry, such as patient care, race relations, professional education, delinquency, or research organizations. By formal theory, we mean that developed for a formal, or conceptual, area of sociological inquiry, such as stigma, deviant behavior, formal organization, socialization, status congruency, authority and power, reward systems, or social mobility. Both types of theory may be considered as “middle-range”. That is, they fall between the “minor working hypotheses” of everyday life and the “all-inclusive” grand theories.

Charmaz (2009) apresentou as conceitualizações para ambos tipos de teoria. Nas suas palavras, a teoria formal é:

[...] uma versão teórica de um tema ou processo genérico que cobre várias áreas de estudo. Em uma teoria formal, os conceitos são abstratos e gerais, e a teoria especifica as conexões entre esses conceitos (CHARMAZ, 2009, 252).

E a teoria substantiva é:

[...] uma interpretação ou explicação teórica de um problema delimitado em uma área específica, como as relações familiares, as organizações formais ou a educação (CHARMAZ, 2009, 252).

As teorias substantivas, portanto, como podemos concluir, são mais específicas, mais focadas e circunscritas à explicação de um determinado fenômeno, de uma área de pesquisa em particular, enquanto que as teorias formais são mais abrangentes e gerais, abordando “um âmbito mais amplo de preocupações e problemas disciplinares” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 36).

Por fim, algumas características fundamentais que foram destacadas por Glaser e Strauss (1967) distinguem a *Grounded Theory* de outros métodos de pesquisa empírica, conferindo-lhe também a consistência metodológica. Tais características são:

- a) a aderência das categorias aos dados (*fit*)³¹ – as categorias devem ser enraizadas nos dados, sem forçar os dados;
- b) a relevância (*relevant*) – a teoria deve ter relevância para a área de pesquisa em que está inserida, oferecendo alto poder explicativo e sendo conceitualmente densa;
- c) a funcionalidade (*it works*)³² – a teoria deve ser significativamente relevante, ter profunda capacidade explicativa e densidade conceitual, oferecendo, assim, possibilidades de emprego prático;
- d) a modificabilidade (*modifiability*) – mais tarde Glaser (1978) acrescentou essa característica à *Grounded Theory* em sua obra *Theoretical Sensitivity: Advances in the Methodology of Grounded Theory*, pois percebeu que uma teoria baseada nos dados (empírica) não pode ser fixa, imóvel, pronta e acabada de uma vez por todas.

A respeito desse caráter modificável da teoria, Tarozzi (2011) argumenta:

³¹ Glaser e Strauss (1967, p. 3), já no início de sua obra, adotam essa definição para a aderência ou enraizamento das categorias aos dados: *By “fit” we mean that the categories must be readily (not forcibly) applicable to and indicated by the data under study*.

³² [...] by “work” we mean that they must be meaningfully relevant to and be able to explain the behavior under study (GLASER; STRAUSS, 1967, p. 3).

A emergência de novos dados, novas situações aplicativas, mudanças estruturais ou históricas induzem à modificação constante de uma teoria, mesmo que o processo social de base que constitui o eixo permaneça substancialmente igual. [...] vale sublinhar que na GT modificar a teoria interpretativa não significa subtrair validade à pesquisa, falsificá-la ou considerá-la superada. O fato que é modificável enfatiza o aspecto dinâmico e processual de uma teoria, que não é desmentida pelo emergir de novos dados precedentemente não contemplados, mas que, ao invés, exige ser ulteriormente desenvolvida na direção indicada pelos novos dados (TAROZZI, 2011, p. 32).

Desse modo, tendo em vista a conceitualização do processo de descoberta de uma teoria substantiva emergente, de acordo com a metodologia da *Grounded Theory*, entendemos que a presente pesquisa a respeito da Unimep, no contexto do processo e movimento de sua Política Acadêmica, adapta-se ao método. Chegamos a essa conclusão porque o objetivo da pesquisa é o de fazer emergir o significado, sentido e explicação desse fenômeno, processo, movimento e ação na história e na construção da identidade dessa Universidade. Além disso, trata-se de uma organização determinada e de um caso específico, que não necessariamente tem a intenção de generalização. Nesse sentido, defendemos que realizar uma aplicação exploratória da *Grounded Theory*, nesta pesquisa, é uma proposta válida.

É preciso mencionar que, em se tratando de uma aplicação exploratória, não estamos assumindo de antemão ou plenamente qualquer das perspectivas metodológicas, já citadas, de forma ortodoxa, rígida ou fechada. Entendemos que até mesmo pelo postulado de flexibilidade, presente no método operacional da *Grounded Theory*, é possível fazer uma mescla das perspectivas, guardados os fundamentos gerais do procedimento baseado nos dados, na seleção da amostragem teórica (*theoretical sampling*), na simultaneidade entre obtenção e análise dos dados, no processo de codificação e no emprego do método da comparação constante entre os dados, os códigos e as categorias, na busca das *core categories* e na emergência da teoria substantiva, a qual forneça um significado explicativo para o fenômeno. Strauss e Corbin (2008, p. 19-22), ao se referiram a essas posturas de flexibilidade e abertura, consideravam que elas estavam associadas à capacidade do pesquisador de retroceder e analisar criticamente as situações, de estar aberto às críticas e de aprender a conviver com uma certa quantidade de ambiguidades. Esse pensamento leva em conta que as pesquisas qualitativas em geral tratam de fenômenos complexos e de interpretações, cujos significados não são facilmente apreendidos, compreendidos ou assumidos como última palavra.

Da mesma forma, a flexibilidade e a abertura alcançam a esfera do emprego da técnica, a qual não basta ser aplicada de forma mecânica, é preciso compreender as razões por



que utilizamos certas técnicas e atividades, bem como realizar o emprego dessas técnicas de modo generalista e criativo. Strauss e Corbin (2008) admitiram que apesar da apresentação detalhada das técnicas em sua obra, elas poderiam ser apropriadas pelos pesquisadores como uma espécie de “itens em uma mesa de *buffet*, na qual podem escolher, rejeitar e ignorar segundo os seus próprios ‘gostos’” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 22).

Assim, e por isso, entendemos que a nossa proposta de aplicação exploratória da *Grounded Theory* na presente pesquisa não se filia ortodoxamente a uma ou outra perspectiva, mas procura recolher o que de melhor, de mais essencial e de necessário cada uma das vertentes oferece. De qualquer modo, avaliando a aplicação, podemos considerar que estamos mais bem localizados entre as perspectivas straussiana e a construtivista, haja vista os aspectos metodológicos em ambas serem complementares e dialógicos.

Referimo-nos à amostragem teórica (*theoretical sampling*) como um dos procedimentos na *Grounded Theory*, porém ainda não havíamos mencionado esse procedimento. Dessa forma, registramos, a seguir, algumas explicações a respeito disso.

Charmaz (2009) ofereceu a seguinte definição para a amostragem teórica:

[...] um tipo da amostragem da teoria fundamentada na qual o pesquisador visa a desenvolver as propriedades das suas categorias ou teorias em desenvolvimento, e não testar amostras de população selecionadas de forma aleatória ou de distribuições representativas de uma determinada população. Ao empregar a amostragem teórica, o pesquisador busca pessoas, eventos ou informações para elucidar e definir os limites e a relevância das categorias (CHARMAZ, 2009, p. 249).

Trata-se, pois, do procedimento de seleção dos dados de pesquisa. No caso desta pesquisa, caracteriza-se pela amostragem documental e pelas entrevistas com os sujeitos protagonistas do fenômeno estudado.

A amostragem teórica não se refere à extensão dos documentos ou da população, a fim de promover testagens que tornem críveis ou generalizáveis as conclusões. A amostragem teórica não se forma, em definitivo, antecipadamente, ou mesmo no início da pesquisa, mas no decorrer dela, na medida em que for identificada a necessidade de mais e melhores esclarecimentos no trabalho conceitual, na busca da saturação das categorias emergentes e da teoria substantiva emergente.

3.3 SUMÁRIO DO CAPÍTULO

No presente capítulo, apresentamos e descrevemos o surgimento do método



qualitativo de pesquisa, suas características e abrangência. Procuramos demonstrar de que modo e porque razões esta pesquisa se vincula ao método qualitativo por meio da *Grounded Theory*.

Apresentamos o histórico da formulação da *Grounded Theory* a partir da confluência de diferentes perspectivas de pesquisa, no final dos anos 1960, demonstrando também o seu desenvolvimento e as principais escolas a que deu origem. Elaboramos, de forma conceitual e metodológica, uma discussão dos fundamentos e principais elementos que abrangem o método. Com isso, procuramos demonstrar também o quanto adequado é esse método à proposta desta pesquisa, inclusive com o objetivo de explicar e compreender o fenômeno e movimento da Política Acadêmica da Unimep como movimento identitário dessa Universidade.

Tendo em vista nossa opção por uma aplicação exploratória da *Grounded Theory*, afirmamos e justificamos o porquê de não optar por uma ou outra das perspectivas de pesquisa relacionadas às diferentes escolas da *Grounded Theory*, mas por escolher uma conduta mais generalista e que procure guardar os fundamentos do método, servindo-se dos procedimentos que melhor se adaptem aos interesses e objetivos da pesquisa.

É, contudo, necessário fazer uma apresentação mais pormenorizada da aplicação desses procedimentos e do percurso de pesquisa aqui adotado. Por essa razão, no próximo capítulo aprofundamos os procedimentos e demonstramos como realizamos o trabalho de amostragem teórica – a busca, seleção e análise dos dados que embasam o desenvolvimento da teoria substantiva. Ademais, optamos, na operacionalização da pesquisa, pela utilização de um *software* (Caqdas) de apoio à pesquisa, cuja apresentação e descrição faremos no próximo capítulo.

4 APLICAÇÃO EXPLORATÓRIA DO MÉTODO ADOTADO

[...] tudo o que você descobre no(s) ambiente(s) de pesquisa ou sobre o seu tema de pesquisa pode servir como dados. Porém, os dados variam na qualidade, na relevância dos seus interesses emergentes e na utilidade para a interpretação. [...] a qualidade, e a credibilidade do seu estudo começam pelos seus dados. A profundidade e o alcance dos dados fazem a diferença.
(Kathy Charmaz)

Primeiramente, devemos assinalar, como já mencionamos anteriormente, que a utilização da *Grounded Theory* como método de pesquisa no Brasil é relativamente recente. A tradutora da obra de Tarozzi (2011), Carmem Lussi, comenta que, no Brasil, somente a partir de “meados dos anos de 1990 encontram-se artigos que citam a *Grounded Theory*, especialmente em periódicos e em publicações que se referem a eventos científicos, sobretudo nas áreas de enfermagem e administração” (TAROZZI, 2011, p. 41).

Atualmente essas publicações têm se tornado mais frequentes em diversas áreas do conhecimento, como se pode constatar por levantamentos nas bases de periódicos, tais como o Portal de Periódicos da Capes ou o Google Acadêmico. Mediante uma busca simples, utilizando-se das palavras-chave “teoria fundamentada” ou “*grounded theory*”, por exemplo, é possível encontrar dezenas de publicações que tratam diretamente da metodologia ou que a utilizam como suporte para as pesquisas a que estão vinculadas. Há também disponíveis algumas páginas *web* de pesquisadores brasileiros, as quais veiculam e disponibilizam material a respeito da *Grounded Theory*, como por exemplo, a página *web* da pesquisadora Marília Levacov, da UFRGS, os *blogs* de Kelley Cristine Gonçalves Dias Gasque, da UNB, e a página *web* Filosofia e Métodos de Pesquisa, do Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da UFSC, entre outros. São alguns exemplos de como a metodologia da *Grounded Theory* vem sendo utilizada e disseminada, ganhando cada vez mais adeptos no Brasil, embora ainda estejamos muito aquém de outros países, cujos pesquisadores já estão mais avançados no emprego e utilização dessa metodologia.

O artigo de Torres et al. (2014), publicado na Revista Brasileira de Pós-Graduação (RBPG), faz uma análise da produção de teses e dissertações, no Brasil, baseadas na *Grounded Theory*, a partir das informações obtidas na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O artigo analisou 182 trabalhos no período de



2008 a 2012, constatando maior prevalência da aplicação da metodologia nas pesquisas das áreas da saúde (sobretudo enfermagem), administração e psicologia, sendo que os autores mais referenciados são Strauss e Corbin, seguidos por Charmaz.

Entretanto, pelo que pudemos contatar numa rápida busca na mesma base de dados, a BDTD, há diversos outros trabalhos, em anos anteriores a 2008, que não foram registrados pela pesquisa de Torres. Essas teses e dissertações que aparecem no BDTD e que já utilizavam, antes de 2008, a *Grounded Theory* como referência, foram publicadas em diversas universidades brasileiras desde o ano 2000 (talvez até antes disso, porém essa base de dados não disponibiliza anos anteriores).

Nosso levantamento identificou a presença de teses e dissertações com o emprego da *Grounded Theory* em cerca de trinta universidades brasileiras, públicas e privadas. A pesquisa demonstrou também que as universidades que estão no topo da lista por incidência de trabalhos que a utilizam são, em primeiro lugar, a USP, seguida da UFSC, UFPE, Unesp, UFRGS, UNB, UFPB, UFSCar, UFRN, UFPR e UFMG.

No que se refere às áreas do conhecimento, nossa busca também revelou que majoritariamente a área de saúde (principalmente enfermagem) está no topo das que mais utilizam a *Grounded Theory* no Brasil, seguida das áreas de ciências da informação, administração, psicologia e educação. No caso da área de educação, não identificamos nenhuma tese no período alvo de nosso levantamento, apenas dissertações. Curiosamente, há uma variedade de outras áreas que empregam a *Grounded Theory* em pesquisas, incluindo arquitetura e urbanismo, bioética, ciências humanas e sociais, comunicação, design, direito, educação física, educação matemática, políticas sociais, engenharia e gestão do conhecimento. Ou seja, há um campo bem diverso que inclui, por exemplo, as ciências da saúde, humanas, sociais e sociais aplicadas, no emprego da *Grounded Theory* em pesquisas no Brasil; contudo, a quantidade de trabalhos ainda pode ser considerada baixa, comparativamente com outras abordagens mais tradicionais.

4.1 PROCEDIMENTOS NA CONDUÇÃO DA PESQUISA

Nesta sessão, nos referimos às principais técnicas procedimentais empregadas nas pesquisas baseadas na metodologia da *Grounded Theory*, bem como descrevemos o emprego exploratório, generalista e adaptado que foi dela feito em nossa pesquisa.

Como já nos referimos no capítulo anterior, há certa flexibilidade admitida pelos próprios teóricos que discutem e desenvolvem a metodologia, permitindo possibilidades



adaptativas conforme as necessidades e interesses da pesquisa. Evidentemente que isso ocorre quando são resguardados os princípios fundamentais da metodologia, ou seja, a base da pesquisa nos dados, na seleção da amostragem teórica (*theoretical sampling*), na simultaneidade entre obtenção e análise dos dados, no processo de codificação com emprego do método da comparação constante entre dados, códigos e categorias, na busca das *core categories* e da emergência da teoria substantiva, a qual deve ser voltada para fornecer significado e explicação para o fenômeno em estudo.

4.1.1 A Escolha do Tema e Estabelecimento do Problema de Pesquisa

Uma pesquisa baseada no método da *Grounded Theory* não parte necessariamente de hipóteses a serem testadas pelo emprego de teorias anteriormente formuladas, seja com o intuito de afirmar ou de negar tais hipóteses, de confirmar, negar ou propor reformulações em tais teorias. Em fase adiantada da análise dos dados, da formulação dos códigos, da emergência das *core categories* e da própria teoria substantiva, é possível, entretanto, confrontar-se com teorias anteriormente formuladas, a fim de estabelecer diálogos criativos e produtivos que contribuam para aprimorar a teoria substantiva emergente ou lançar novas perguntas e fazer avançar o conhecimento da área.

Seguindo o interacionismo simbólico, a *Grounded Theory* sugere que a pesquisa deva partir apenas dos conceitos sensibilizantes que, segundo a noção desenvolvida por Blumer (1954, 1969/1986), são aqueles conceitos sociológicos abertos e gerais, não definitivos e que não engessam a realidade dentro de visões fechadas ou totalizantes. Blumer comparou os conceitos sensibilizantes aos conceitos definitivos e esclareceu que “um conceito definitivo se refere precisamente ao que é comum a uma classe de objetos, com o auxílio de uma definição clara em termos de atributos ou pontos de referência fixos”¹ (BLUMER, 1954, p. 7 – tradução nossa). E completou afirmando que: “Centenas de nossos conceitos – tais como cultura, instituições, estrutura social, costumes e personalidade – não são definitivos, mas, são conceitos sensibilizantes por natureza”² (BLUMER, 1954, p. 7 – tradução nossa).

Charmaz ressaltou que “esses conceitos oferecem as ideias iniciais a serem buscadas e sensibilizam o pesquisador para a realização de determinados tipos de perguntas sobre o seu tópico específico” (2009, p. 34).

¹ A *definitive concept* refers precisely to what is common to a class of objects, by the aid of a clear definition in terms of attributes or fixed bench marks.

² The hundreds of our concepts - like culture, institutions, social structure, mores, and personality - are not definitive concepts but are sensitizing in nature.

Nessa linha de trabalho, a pesquisa parte do interesse do pesquisador ou da necessidade de conhecimento sobre uma determinada área de investigação e consequente eleição de um tema de investigação, sem, no entanto, reduzi-lo de imediato a algumas poucas variáveis de controle ou a perguntas fechadas e demasiadamente delimitadas. Em que pese haver controvérsia entre as diferentes perspectivas da *Grounded Theory* (conforme apontado na Tabela 5, no capítulo 2) a respeito da formulação de perguntas prévias, no geral, vale o critério da flexibilidade e da consideração do problema em toda sua complexidade, daí que a pergunta geradora é sempre aberta, não excessivamente focalizada (TAROZZI, 2011, p. 65), e podemos acrescentar que até certo ponto provisória, no sentido de que o contato com os dados e suas análises é que irão começar a lançar luzes sobre as questões provisórias, provavelmente abrindo outras questões que serão investigadas nas sucessivas fases de coleta e análise dos dados.

No caso da presente pesquisa, nós definimos o nosso interesse pela área dos estudos sobre a Universidade, elegemos como caso a ser estudado o da Unimep e delimitamos o escopo da investigação, tomando como tema a construção da identidade dessa Universidade por meio do processo e movimento de elaboração de sua Política Acadêmica.

Tomadas essas decisões, partimos para um contato inicial de sondagem a respeito das fontes de pesquisa e dados disponíveis para a investigação. Num primeiro momento, buscamos os dados dos arquivos inativos da Unimep que se referiam ao processo em estudo e, num segundo momento, realizamos a seleção desses dados, já considerando esse trabalho como uma primeira fase de codificação, mediante leitura e escolhas feitas em relação aos dados que seriam aprofundados mais tarde. Concomitantemente, iniciamos o processo de seleção dos sujeitos protagonistas daquele processo, visando entrevistá-los e buscar a compreensão e interpretação deles a respeito do processo e movimento, complementando a análise dos dados de arquivo.

Durante esses procedimentos que, como mencionamos, podem ser considerados uma primeira fase de codificação dos dados, foram se tornando mais claras as perguntas, que eram, porém, ainda flexíveis e não demasiadamente focalizadas. Como já registrado no Capítulo 1, propusemos cinco perguntas preliminares, epistemologicamente entrelaçadas, que nos conduziram ao problema da pesquisa. Essas perguntas preliminares tornaram-se um guia da pesquisa, apontando algumas pistas para onde pretendíamos chegar, sem, no entanto, tornarem-se demasiadamente rígidas a ponto de inviabilizar novos questionamentos que pudessem surgir com a análise dos dados. Além disso, essas perguntas não foram exatamente

as mesmas apresentadas aos nossos entrevistados, embora tenham relação direta com aquelas que formulamos nas entrevistas.

As perguntas geradoras foram as seguintes:

- 1) Como se deu e o que significou o processo e movimento de construção da Política Acadêmica da Unimep?
- 2) Qual a concepção ou as concepções de Universidade que podem ser identificadas na Política Acadêmica?
- 3) Por que a definição da Política Acadêmica é vista como a institucionalização da Unimep?
- 4) Como a Política Acadêmica dialoga com a natureza da Unimep, Universidade privada, confessional, com espírito público e comunitário?
- 5) E, por fim, quais contribuições trouxeram ou trazem a historiografia da Unimep e suas experiências concretizadas na Política Acadêmica para a reflexão e o avanço da Universidade brasileira?

Essas perguntas nos colocaram diante do problema fundamental, sintetizado na busca pelo significado e o sentido da Política Acadêmica na construção da identidade da Unimep e o que a Política propõe ser para a Universidade.

4.1.2 Delimitação Empírica da Pesquisa

A delimitação empírica da pesquisa visa guiar os seus contornos, dar sentido aos dados empíricos utilizados e viabilizar sua clara condução, no nosso caso, busca garantir a qualidade da teoria substantiva emergente e sua capacidade explicativa e de geração de sentido ao objeto em estudo, no contexto do problema levantado. Definido o objeto e o fenômeno a ser estudado, ou seja, o tema da pesquisa, já apresentado e discutido anteriormente, estabelecemos a delimitação dos demais contornos da pesquisa. Nesse sentido, delimitamos a abrangência dos seguintes aspectos: do caso, do tempo e da amostragem dos dados.

4.1.2.1 Abrangência do caso

Esta pesquisa estuda as singularidades da Unimep, embora reconhecendo-a participe de um contexto mais amplo do sistema universitário brasileiro, integrante do segmento das universidades privadas, confessionais e comunitárias. Dentro desse caso o nosso interesse específico, ou seja, o foco da pesquisa, está relacionado ao processo e movimento de



construção da Política Acadêmica, considerado como um processo instituinte, fundante, identitário, estruturante e definidor da Universidade.

Correlacionado ao processo e movimento da Política Acadêmica, que pretende abranger a totalidade da Universidade, devemos levar em consideração algumas das suas políticas particulares, em especial aquelas que julgamos mais importantes e necessárias na busca de compreensão do objeto da presente pesquisa. Nos referimos especificamente às Políticas de Ensino, de Pesquisa e de Extensão, de Capacitação Docente, de Licenciaturas, bem como a Metodologia de Inovação Curricular e o Programa de Avaliação Institucional da Universidade.

4.1.2.2 Abrangência do tempo

Considerando o escopo de nossa pesquisa, que é o de explicar e compreender a construção da identidade da Unimep, cujo desenvolvimento esteve relacionado ao processo e movimento de sua Política Acadêmica, devemos então delimitar o período em que isso ocorreu.

Uma síntese nesse sentido foi formulada no documento intitulado “Momentos do Processo da Política Acadêmica”, disponível no Anexo A (UNIMEP, Doc. 162306, 1994). Esse documento considerou as discussões preliminares, o processo de construção, a aprovação e o começo da implantação da Política Acadêmica, revelando um espectro temporal que vai do ano de 1987 a 1994 (e seguintes). Dentro desse período, pelas observações preliminares que fizemos, consideramos como o núcleo central do processo os anos subsequentes, relacionados pelos eventos neles ocorridos: 1990 (I Fórum de Política e Avaliação Acadêmicas); 1991 (II Fórum de Política e Avaliação Acadêmicas; discussão e aprovação no Conselho de Coordenação de Ensino Pesquisa e Extensão – Cepe, do Projeto da Política Acadêmica); 1992 (III Fórum de Política e Avaliação Acadêmicas; aprovação da Política Acadêmica no Conselho Universitário em 24 de abril e no Conselho Diretor da Mantenedora em 29 de abril; compreensão e assimilação da Política Acadêmica pelo corpo social da Universidade; começo da reorientação dos projetos pedagógicos das Unidades e Subunidades, tendo em vista as contribuições da avaliação no III Fórum e as categorias da Política Acadêmica); 1993 (Reorientação e elaboração dos Projetos Pedagógicos das Unidades e Subunidades; definição de programas para desenvolvimento da Política Acadêmica).

Considerando o período citado, e buscando oferecer uma visão um pouco mais comprehensiva do processo, entendemos que seria oportuno ampliar os limites do período a ser

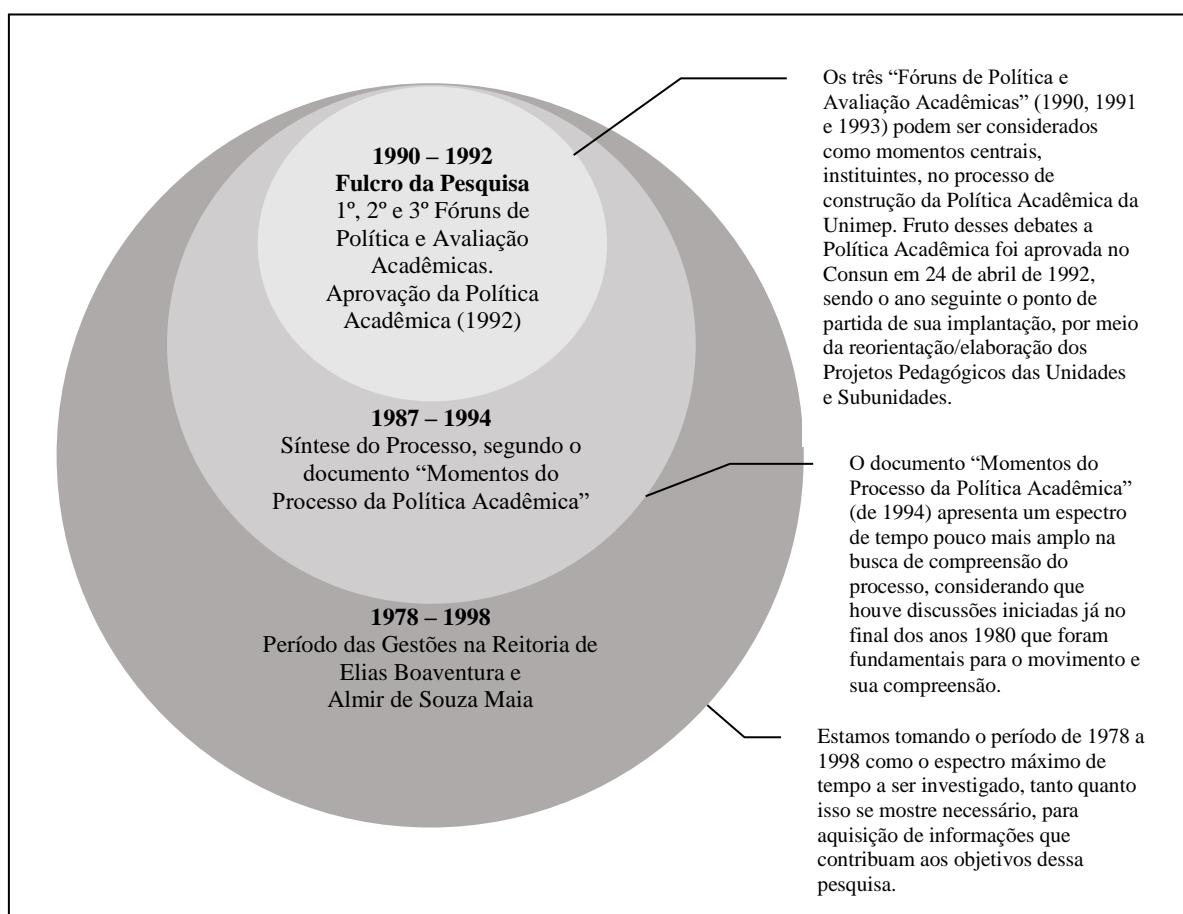


investigado, tanto quanto isso se mostrasse necessário no decorrer da pesquisa; optamos, assim, por delimitar o espectro temporal do levantamento de dados entre os anos de 1978 a 1998. Fazemos essa demarcação levando em conta que o núcleo central do processo e movimento de construção e aprovação da Política Acadêmica ocorre nos anos 1990 a 1992. Entendemos que faz sentido recuar ou avançar um pouco esse período com certa flexibilidade, o que pode ser benéfico para encontrarmos mais elementos que contribuam para explicar e compreender a Universidade pelo viés de sua Política Acadêmica.

Esse período compreendeu as gestões de dois Reitores, em cinco mandatos, a saber: reitorado de Elias Boaventura (1978-1981 e 1982-1985) e o reitorado de Almir de Souza Maia (1986³, 1987-1990, 1991-1994 e 1995-1998).

Elaboramos essas informações de forma gráfica, o que pode facilitar a demonstração do escopo de abrangência desta pesquisa, representando os períodos descritos por meio de esferas (Figura 3).

Figura 3 – Abrangência da pesquisa



Fonte: Elaboração nossa.

³ Em 1986, Almir de Souza Maia, que era Vice-Reitor, somente completou o período anterior de Elias Boaventura por causa da chamada “crise de 1985”.

4.1.2.3 Abrangência da amostragem dos dados

Para qualquer pesquisa nas ciências sociais e humanas a disponibilidade de acesso, abrangência e qualidade dos dados tem, obviamente, importância. Segundo Charmaz (2009, p. 36), “a qualidade, e a credibilidade, do seu estudo começam pelos seus dados. A profundidade e o alcance dos dados fazem a diferença”. O procedimento de seleção dos dados é denominado na metodologia da *Grounded Theory* como amostragem teórica (*theoretical sampling*), já mencionada antes.

No caso do emprego da *Grounded Theory* a amostragem teórica é um procedimento de grande e central importância no processo de pesquisa, pois o resultado da pesquisa vai depender fundamentalmente da qualidade, relevância e suficiência dos dados, isto é, daquilo que está, por assim dizer, neles enraizado, combinado com o exercício de sensibilidade teórica e reflexiva do pesquisador, a fim de se alcançar uma saturação teórica⁴, encontrar as *core categories*⁵ e fazer emergir a teoria substantiva dos dados. “O tipo de teoria produzida com essa abordagem tem uma sólida base empírica” (TAROZZI, 2011, p. 20). Por essas razões o processo de busca, avaliação, seleção ou “construção”⁶ dos dados é de mais alta importância e relevância para os resultados da pesquisa. “A lógica da teoria fundamentada orienta os seus *métodos* de coleta de *dados*, bem como de elaboração teórica”, destaca Charmaz (2009, p. 33).

Nesse sentido, uma preocupação que não pode deixar de estar presente na pesquisa de natureza qualitativa, orientada pela metodologia da *Grounded Theory*, é a questão da qualidade e da abrangência dos dados. Charmaz orienta que:

Um estudo baseado em dados ricos, substanciais e relevantes se destaca. Assim, além da sua utilidade para o desenvolvimento de categorias centrais, dois outros critérios para os dados são a sua adequação e a sua suficiência para a representação dos eventos empíricos (CHARMAZ, 2009, p. 36).

Não há regras fixas em relação à quantidade de dados, entretanto esse é um ponto importante a ser considerado. Se por um lado a profusão de dados não garante por si só um resultado persuasivo, sofisticado ou mesmo definitivo, tampouco a limitação destes oferece

⁴ Conforme explica Charmaz “refere-se ao ponto no qual a coleta de mais dados sobre uma categoria teórica não revela nenhuma propriedade nova nem permite *insights* teóricos novos sobre a teoria fundamentada emergente” (2009, p. 252).

⁵ Conceito-chave, categoria central, nuclear, essencial e analítica.

⁶ Charmaz se refere à “construção” de “dados de primeira mão” para as entrevistas ou notas de campo; mas também considera construção de dados o processo de buscar e reunir “textos e informações organizacionais”. Por outro lado, esses textos e documentos também foram construídos por outras pessoas. “O que quer que conste como dados procede de algum propósito para a realização de um objetivo específico. Por sua vez, os propósitos e objetivos surgem sob determinadas condições históricas, sociais e situacionais” (CHARMAZ, 2009, p. 33).

condições para gerar uma teoria fundamentada substantiva e que de fato alcance uma saturação teórica das categorias conceituais emergentes. Aqui é necessário também uma sensibilidade que permita considerar a quantidade, a qualidade, a relevância e a suficiência dos dados para um estudo adequado e uma teoria fundamentada sofisticada. Charmaz recomenda planejar “a coleta de dados suficientes para suprir o [...] trabalho e o quadro mais amplo possível do tópico” (CHARMAZ, 2009, p. 36).

Há uma conhecida expressão de Glaser que diz: “tudo é dados”⁷ (GLASER, 2007, p. 1, tradução nossa). Esse fundador da *Grounded Theory* usou essa expressão como título em um de seus artigos, no qual introduziu uma crítica à sua discípula Kathy Charmaz, que, na vertente construtivista da *Grounded Theory* por ela desenvolvida, na visão de Glaser se distanciou de determinados aspectos da ortodoxia clássica da metodologia. Podemos nos apropriar da expressão para considerar o que vamos nos referir por dados. Devemos ressaltar ainda que Charmaz concorda com a expressão de Glaser e destaca que “tudo o que você descobre no(s) ambiente(s) de pesquisa ou sobre o seu tema de pesquisa pode servir como dados. Porém, os dados variam na qualidade, na relevância dos seus interesses emergentes e na utilidade para a interpretação” (CHARMAZ, 2009, p. 33).

Portanto, entendemos aqui por dados toda a “materia-prima” encontrada em nossas fontes de pesquisa, resultante dos levantamentos de informações textuais – documentais ou orais – nas entrevistas (e nesse caso específico, posteriormente transformadas em texto pelo processo de transcrição), obtidos no decorrer da pesquisa e utilizados para a consecução dos objetivos.

Charmaz estabelece uma distinção entre os dados textuais. Classifica-os em dois tipos de textos que alimentam a pesquisa: os textos extraídos e os textos existentes.

A referida autora chama de textos extraídos todos aqueles que “envolvem os participantes na produção escrita dos dados” (CHARMAZ, 2009, p. 59), ou seja, trata-se aqui da co-construção dos dados entre o pesquisador e participantes. No caso da nossa pesquisa os textos extraídos são o resultado do processo de entrevistas semiestruturadas intensivas.

Já os textos existentes “diferenciam-se dos textos extraídos pelo fato de o pesquisador não influenciar em sua produção” (CHARMAZ, 2009, p. 60). Em nossa pesquisa, em ordem de importância, são: os textos dos documentos de arquivo, os documentos institucionais ou públicos, um relatório produzido por um dos entrevistados, que optou

⁷ *All is data*. Já no início do seu texto Glaser registra uma curiosa explicação pelo modo como escreveu essa expressão. Escreve ele: *Although data is plural “is” sounds better* (GLASER, 2007, p. 1).

espontaneamente por oferecer mais informações que julgava pertinentes, além daquelas já respondidas na entrevista, e finalmente os textos da literatura.

Então a abrangência dos dados nesta pesquisa é composta pelos seguintes materiais:

- a) os documentos de arquivo – que integram o acervo da Unimep; são correspondências, anotações, relatórios, sínteses, transcrições de reuniões, documentos de trabalho ou atas;
- b) os documentos institucionais – que são as políticas, estatutos, regimentos, regulamentos, portarias, normas acadêmicas, mensagens da Reitoria, das faculdades ou cursos da Unimep etc.; documentos da Igreja Metodista – que são os Cânones, os Planos Quadriennais, as pastorais do Colégio Episcopal, o Plano para a Vida e a Missão da Igreja Metodista, os Fundamentos, Diretrizes, Políticas e Objetivos para o Sistema Educacional Metodista, as Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista etc.; e os documentos institucionais de outras entidades públicas ou privadas, no campo da educação superior, que tenham interesse para a presente pesquisa;
- c) as entrevistas – com atores participantes e protagonistas do processo e movimento de construção e implantação da Política Acadêmica da Unimep (entrevistas semiestruturadas intensivas, gravadas e posteriormente transcritas); acrescenta-se ainda um relatório produzido espontaneamente por um dos entrevistados e entregue ao pesquisador;
- d) a literatura – além daquela de apoio ao embasamento teórico-metodológico, na discussão de conceitos correlacionados à pesquisa, nos referimos aqui também à literatura que foi inventariada, fruto de pesquisas anteriores a respeito do nosso tema e que venham a ser do interesse e relevância dos objetivos desta pesquisa. São as teses, dissertações, monografias, artigos, livros, capítulos de livros e relatórios.

Na delimitação da abrangência dos dados coletados, nos valemos dos seguintes critérios:

Documentos de arquivo: aqui reside o ponto mais delicado e de maior atenção quanto à delimitação do período a ser observado na utilização dos dados coletados. Os arquivos institucionais disponibilizam uma ampla oferta de documentos, o que exigiu tomarmos precauções para nos concentrar naqueles textos que oferecem a qualidade, a relevância e a suficiência para a codificação e análise, dentro dos objetivos e da metodologia empregada na pesquisa.

Para alcançarmos essa meta estabelecemos o trabalho de coleta e seleção dos dados em três etapas, o que dentro dos parâmetros metodológicos da *Grounded Theory* já podemos considerar como a “codificação inicial” (de acordo com Glaser e Charmaz) ou “codificação



aberta” (de acordo com Strauss e Corbin), pelo exaustivo trabalho de leituras e abordagem inicial aos documentos. As etapas são descritas como:

Etapa 1: levantamento exploratório inicial, realizado nos arquivos da Reitoria e da Vice-Reitoria Acadêmica da Unimep, com delimitação nos anos de 1978-1998. Nesse levantamento, relacionamos 294 documentos, que totalizaram 2.032 páginas. Realizamos a digitalização desses documentos e guardamos em arquivos PDF. Relacionamos os documentos em planilha Excel, agrupados por ano e contendo, sempre que possível, as seguintes informações de identificação: título, autoria, número de páginas, data, número da caixa de arquivo em que foi encontrado e tipo (digitado ou manuscrito). Na digitalização, automaticamente o equipamento criou um número para cada arquivo PDF, o que serviu também para associar a essa catalogação. Ainda nessa fase, fizemos uma primeira e rápida classificação por meio de uma marcação em cores – verde e azul para documentos considerados importantes e importantíssimos, respectivamente.

Etapa 2: realizamos uma primeira leitura de cada documento, obedecendo sua sequência cronológica. Nessa leitura constatamos que havia alguns documentos que estavam repetidos, pois cópias deles estavam arquivadas ao mesmo tempo em mais de uma caixa. Também deixamos de lado documentos que por seu conteúdo não teriam interesse para a pesquisa. Nessa etapa, também foram feitas algumas correções na distribuição dos documentos pelos anos, nos casos em que inexistia essa identificação no documento, mas que, pela leitura, foi possível identificar ou depreender com certa precisão o ano da produção daquele documento. Dessa segunda abordagem resultou nova seleção, na qual desprezamos 177 documentos, um total de 1.084 páginas. Com esse trabalho, havíamos delimitado o melhor conjunto a ser aproveitado na pesquisa, o que totalizou 117 documentos, correspondendo a 948 páginas.

Etapa 3: nessa etapa já havíamos aprofundado a consideração do foco da pesquisa e reconhecemos que deveríamos dar maior atenção para os anos entre 1987-1994, como já demonstrado na Figura 3. Nesse sentido, revisamos novamente os documentos e fizemos nova seleção, resultando em um conjunto de 99 documentos, correspondendo a 810 páginas.

Outro fato que merece registro, enquanto procedimento metodológico, foi que nessa etapa também já havíamos detectado a necessidade de preparar os documentos que tínhamos digitalizado, de forma a permitir melhor aproveitamento na codificação e análise por meio do software Atlas.ti 7. Na digitalização realizada, os arquivos gerados estavam no formato “PDF imagem”, o que dificultou a inclusão dos arquivos no *software*. Para maior versatilidade e aproveitamento dos recursos, tínhamos que transformar todos os arquivos para formatos



compatíveis, tais como TXT, DOC, RTF ou PDF texto. Optamos por salvar todos em DOC, na versão Word 97-2003.

Esse trabalho foi bastante intenso e longo, e contou com apoio de um estagiário, que fazia a conversão dos documentos. Entretanto esse procedimento oportunizou-nos uma nova leitura de todos os documentos que havíamos selecionado na etapa 3, ou seja, os 99 documentos, correspondendo a 810 páginas.

Enquanto fazíamos esse trabalho chegamos a uma nova seleção, a qual consideramos mais precisa e sintonizada com os interesses da pesquisa, incluídos os anos que são o fulcro principal de nossa investigação, 1990 a 1993. O resultado foi um conjunto de 97 documentos, correspondendo a 786 páginas.

Ainda considerando a marcação utilizada nas cores verde e azul, antes mencionada, temos nesse conjunto de documentos: 11 que são tidos como importantes (38 páginas) e 86 que são importantíssimos (748 páginas).

Entrevistas: delimitamos o conjunto de entrevistas semiestruturadas intensivas em quatro (4) participantes, que atuaram direta ou indiretamente no processo e movimento de construção e implantação da Política Acadêmica da Unimep. A abrangência da população no que se refere às suas funções foi: dois (2) ex-dirigentes (que ocuparam funções de Reitor e Vice-Reitor Acadêmico, sendo este último líder do processo e movimento da Política Acadêmica) e dois (2) docentes, assessores do processo.

As entrevistas foram inicialmente limitadas em uma hora e trinta minutos (1h30) de conversação, gravadas e posteriormente transcritas. As entrevistas com ambos os ex-dirigentes (Reitor e Vice-Reitor) extrapolaram o tempo previsto no plano inicial, sendo que com o Reitor foram realizadas duas horas e quatro minutos (2h04min) de conversação e com o Vice-Reitor foram realizadas duas horas e quarenta e seis minutos (2h46min) de conversação. Os roteiros das entrevistas encontram-se disponíveis ao final desta tese (Anexo B). As transcrições das entrevistas encontram-se sob a guarda do autor, à disposição para consultas.

O projeto de entrevistas foi encaminhado para a coordenação do colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Metodista de São Paulo (Umesp) em 21 de janeiro de 2015, e passou pela revisão da comissão de ética na pesquisa daquele colegiado, acompanhado dos seguintes documentos: Declarado de cumprimento das normas da resolução nº 466/12, de publicidade dos resultados e sobre o uso e destinação do material/dados coletados; Termo de consentimento livre e esclarecido; Termo de autorização para utilização de som de voz para fins de pesquisa; Carta de aceite institucional (para coleta



de dados em arquivo); Termo de responsabilidade pelo uso da informação e cópias de documentos para fins de pesquisa, pelo pesquisador. A comissão de ética na pesquisa do colegiado do PPGE avaliou o projeto e os documentos, tendo exarado a sua autorização para realização da pesquisa em arquivos e das entrevistas. O processo completo, com a documentação mencionada, encontra-se sob a guarda do autor, à disposição para consultas.

Literatura: realizamos uma busca por trabalhos disponíveis a partir da década de 1980 até a atualidade, conforme já registrado no inventário da literatura incluído no primeiro capítulo. Embora tenhamos registrado tudo o que encontramos a respeito da Unimep, utilizamos nesta pesquisa aqueles textos do interesse dos objetivos propostos e que trazem alguma contribuição à discussão do tema.

No tocante à literatura de apoio teórico-metodológico, demos sempre preferência aos estudos e publicações mais recentes, entretanto a discussão de determinados conceitos teóricos, métodos ou técnicas de pesquisa exigem muitas vezes recorrer aos clássicos da literatura na área estudada.

Outro aspecto relevante de ser ressaltado no trabalho de pesquisa com os textos e consequente análise dos dados é a necessidade de levar em consideração também o contexto dos textos. Charmaz chama atenção para a necessidade de situar os textos dentro de seus respectivos contextos, como um critério fundamental de trabalho. Sugere levar em consideração questões de investigação e reflexão, tais como:

De onde vêm os dados? Quem participou da construção deles? Qual era a intenção dos autores? Será que os participantes forneceram informações suficientes para fazermos uma interpretação plausível? E será que temos conhecimento suficiente das esferas de vida relevantes para leremos as suas palavras com alguma compreensão? (CHARMAZ, 2009, p.63)

E, para que seja possível uma leitura e análise contextualizada dos textos, acrescenta a necessidade de considerar os seguintes procedimentos na abordagem aos textos:

Obter a descrição dos períodos, dos atores e dos temas [...]. Utilizar múltiplos métodos [...] assim como entrevistar participantes-chave e usar diversos tipos de documentos. Os textos que contam a história oculta em outros textos ao menos sugerem o contexto social para análise, sendo que figuram aqui tanto o detalhe dos próprios textos quanto a completude da análise (CHARMAZ, 2009, p.64).

4.1.3 Os Procedimentos da Codificação e Análise dos Dados

A codificação e análise dos dados são procedimentos centrais na *Grounded Theory* e ocorrem simultaneamente com a seleção e coleta dos dados, por meio do método da



comparação constante, o que é traço distintivo dessa metodologia. A codificação é o momento de questionar os dados e refletir sobre eles de modo analítico e conceitual.

De acordo com Charmaz, “codificar significa nomear segmentos de dados com uma classificação que, simultaneamente, categoriza, resume e representa cada parte dos dados” (CHARMAZ, 2009, p. 69). E acrescenta que:

Diferentemente dos pesquisadores qualitativos, que aplicam categorias preconcebidas ou códigos aos dados, um pesquisador adepto à teoria fundamentada elabora códigos qualitativos ao definir o que ele ou ela percebe nos dados. Dessa forma, os códigos são emergentes, eles se desenvolvem conforme o pesquisador analisa os dados. O processo de codificação pode levar o pesquisador a áreas e questões de pesquisa imprevistas (CHARMAZ, 2009, p. 250).

No procedimento da codificação, categorizamos segmentos de dados atribuindo-lhes uma identificação, uma etiqueta, por meio de um ou mais termos que lhe resumem e lhe representam conceitual e analiticamente. Os códigos já são um primeiro exercício interpretativo e analítico sobre os dados, na busca por explicá-los e compreendê-los, e por consequência formular uma explicação e compreensão do fenômeno estudado. Charmaz recomenda diretrizes posturais e procedimentais de codificação, que chama de “código para a codificação”. Recomenda os seguintes pontos:

- Permaneça aberto.
- Fique próximo aos dados.
- Mantenha os seus códigos simples e precisos.
- Construa códigos curtos.
- Conserve as ações.
- Compare dados com dados.
- Desloque-se rapidamente pelos dados. (CHARMAZ, 2009, p. 76-77)

Quanto aos procedimentos de codificação, Charmaz (2009, p. 73) considera pelo menos duas as fases de análise dos dados, que trataremos a seguir.

4.1.3.1 Codificação inicial ou aberta

Na primeira fase de análise, com a codificação inicial ou aberta, os dados devem ser analisados o mais detalhadamente possível. Recomenda-se codificação palavra a palavra, frase a frase, incidente por incidente, acontecimento por acontecimento.

Essa fase já se inicia com primeira leitura dos dados e, no caso das entrevistas, pelo próprio processo de transcrição, que longe de ser um trabalho técnico enfadonho, deve despertar sensibilização e as primeiras intuições e análises. Tarozzi se refere à transcrição das entrevistas já como um primeiro “trabalho interpretativo, mesmo utilizando-se rígidas convenções de transcrição, [...] que abrem o texto fazendo emergir todas as direções



interpretativas possíveis, identificando as unidades mínimas de significado” (TAROZZI, 2011, p. 70).

Nesse momento, são importantes aquelas duas primeiras diretrizes posturais recomendadas por Charmaz (2009, p. 76), ou seja, permanecer aberto aos dados, permitindo que o texto “fale” e “se revele” ao pesquisador, com todas as suas nuances e detalhes, e permanecer próximo aos dados, fixando-se rigorosamente aos textos, no desenvolvimento, ainda que exploratório, dos primeiros exercícios de codificação.

Charmaz recomenda nessa fase toda atenção em “observar as ações em cada segmento [...] codificar com palavras que reflitam a ação” (CHARMAZ, 2009, p. 74), pois essas técnicas procedimentais em relação aos dados, com atenção voltada para as ações neles expressas, evitam os chamados “saltos conceituais” e a tentação de adotar “teorias existentes, *antes* que tenhamos realizado o trabalho analítico necessário” (CHARMAZ, 2009, p. 74).

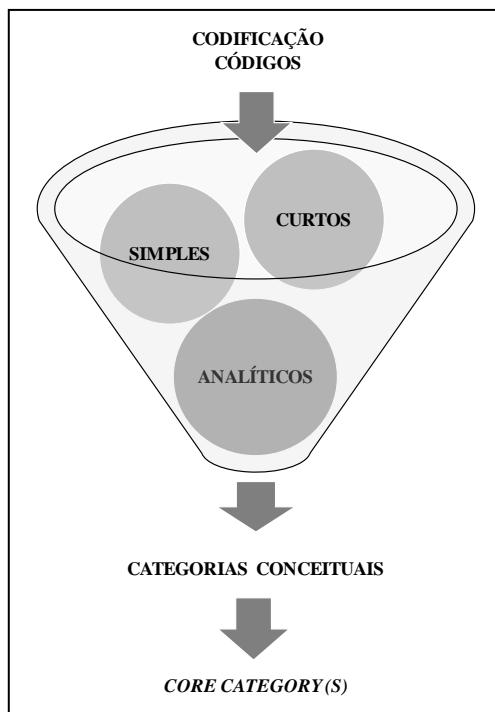
É também uma recomendação de Glaser (1978), nessa etapa das análises iniciais e abertas, a codificação mediante a utilização do gerúndio, pois isso tende sempre a indicar ação e movimento.

Outra técnica que também pode ser utilizada nessa fase é a da “codificação *in vivo*”. Esse tipo de codificação utiliza diretamente as expressões formuladas pelos autores (no caso dos textos de arquivo) ou pelos participantes (no caso das entrevistas). Essas expressões, que condensam e conservam significados atribuídos pelos próprios autores ou participantes, são então selecionadas pelo pesquisador diretamente do texto e analisadas na sua condição de “códigos *in vivo*”. Uma das vantagens da codificação *in vivo* é a de permanecer o mais fiel possível aos dados e suas origens, ou seja, à interpretação que lhe dão seus próprios autores. Sobre isso Tarozzi considera: “A designação de um nome a uma categoria interpretativa exige permanecer fiéis à intencionalidade de quem fala e de não impor denominações que sejam demais univocamente interpretativas, por exemplo, derivadas da literatura sobre o tema” (TAROZZI, 2011, p. 70).

Em síntese espera-se nessa fase obter um conjunto de “códigos curtos, simples, ativos e analíticos”, representados na Figura 4 (Charmaz, 2009, p. 77). E esse procedimento já deve ser acompanhado do emprego do método da comparação constante dos dados, dentro de um mesmo texto, entre diferentes textos e entre os códigos, anotando-se conclusões, mesmo que preliminares e ensaísticas, nos memorandos de trabalho, que servirão posteriormente para evoluir a análise na etapa seguinte, alcançar a(s) *core category(ies)*, emergir a teoria substantiva e redigir o relatório de pesquisa.



Figura 4 – Processo da codificação



Fonte: Elaboração nossa.

4.1.3.2 Codificação focalizada ou seletiva e teórica

Na segunda fase, realiza-se um trabalho já mais sofisticado e refinado com a codificação focalizada ou seletiva e teórica. Embora Glaser e também Charmaz considerem esses tipos de codificação numa mesma fase, o que pode parecer que seja a mesma operação, trata-se de dois momentos e modos complementares de codificar, cujos objetivos são os de ir alcançado a saturação na análise dos dados, a densidade conceitual e a emergência da teoria substantiva.

Glaser considera a codificação seletiva⁸ como o procedimento de “[...] delimitar a codificação somente àquelas variáveis que se relacionam com a variável central de forma suficientemente significativa, para produzir uma teoria parcimoniosa”⁹ (GLASER, 2004, não paginado). Quando Glaser se refere aqui às “variáveis”, isso tem o mesmo sentido que “categorias”. Ou seja, a codificação seletiva acontece quando o trabalho de codificação inicial ou aberta já alcançou um certo grau de maturidade, a ponto de poder identificar, ainda que de

⁸ *Selective coding* (GLASER, 2004, não paginado). Codificação focalizada é o termo empregado por Charmaz (2009, p. 87). *Focused Coding* (CHARMAZ, 2006, p. 57).

⁹ [...] to delimit coding to only those variables that relate to the core variable in sufficiently significant ways as to produce a parsimonious theory.

modo não definitivo e consistente, uma ou mais *core categories* ou núcleo de categorias, “[...] quer dizer, aquela categoria que é considerada como o centro ao redor do qual a teoria emerge e sobre o qual se sustenta”¹⁰ (ARIAS, 2012, não paginado).

Na codificação focalizada ou seletiva, grandes porções de dados são analisados e sintetizados, etiquetados sob códigos centrais elevados ao nível de categorias centrais pelo trabalho de comparação e análise já desenvolvido a partir dos códigos iniciais ou abertos. Se na codificação inicial ou aberta os códigos ainda estão um tanto descriptivos, trata-se agora de obter categorias muito mais conceituais e que cristalizem a significação de pontos essenciais à explicação e compreensão do fenômeno estudado, com tendência e potência para consistir numa ou mais *core categories* e gerar teoria substantiva no momento seguinte do processo. Conforme Charmaz, “a codificação focalizada exige a tomada de decisão sobre quais os códigos iniciais permitem uma compreensão analítica melhor para categorizar os seus dados de forma incisiva e completa” (CHARMAZ, 2009, p. 87).

Tarozzi (2011), referindo-se a esse momento da codificação focalizada e seletiva, considera que o procedimento acontece por meio de dois processos principais: a) identificação de macrocategorias, ou seja, “conceitos mais amplos, temas salientes capazes de interpretar mais exatamente amplas porções de dados” (TAROZZI, 2011, p. 136); e b) interligação de categorias “entre si e estas com subcategorias e definir suas propriedades”, na linha do que propõe a perspectiva straussiana com a “codificação axial”.

Embora não utilizemos neste trabalho a perspectiva straussiana, apenas deixamos registrado que Strauss e Corbin (2008, p. 123) introduziram ainda nessa fase outro tipo de codificação que denominaram de “codificação axial”, cujo procedimento, que tem por objetivo “[...] relacionar categorias às suas subcategorias, é chamado de ‘axial’ porque ocorre em torno do eixo de uma categoria, associando categorias ao nível de propriedades e dimensões” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 123).

Por fim, como momento culminante e mais sofisticado dessa segunda fase, a codificação teórica é o ápice da busca, identificação e consistência de uma ou mais *core categories*, que são conceitos-chave e centrais com alto poder explicativo do fenômeno, que amalgamam em si a teoria emergente substantiva que estava sendo buscada nos dados.

A *core category* trata-se de um conceito (ou conceitos) que:

[...] representa o processo social de base, que sintetiza um conceito ao mesmo comportamental e social, psicológico e sociológico, em que os atores agem em um contexto com relação a um tema. Esse conceito unifica as categorias e dá a razão das

¹⁰ [...] es decir aquella categoría que es considerada como el centro alrededor del cual la teoría emerge y sobre el cual se sustenta.

variações nos dados. É um conceito que exprime uma intensa potência analítica, é saturado, denso, mas poroso, capaz de integrar as categorias porque é extremamente ramificado nas mesmas, é completo e tem grande poder explicativo (TAROZZI, 2011, p. 140).

Esse é, portanto, o esperado momento heurístico culminante para quem utiliza a metodologia da *Grounded Theory* em qualquer campo de pesquisa.

4.1.4 A Redação de Memorandos

A redação de memorandos é um trabalho constante entre a coleta, codificação, análise dos dados e redação do relatório final. Os memorandos são um exercício de parada reflexiva, analítica, interrogativa, heurística, de registro dos *insights*, que surgem no decorrer do processo de pesquisa. Neles anotamos tudo que nos vem à mente a respeito dos nossos dados, códigos, categorias, do processo de pesquisa etc. É o momento de questionar-se e de tentar responder perguntas, tais como: de quê mesmo tratam esses dados? O que eles nos sugerem ou afirmam? A partir da interpretação de quem? Quais processos estão implicados aqui, nesta ação? Quais as consequências desse processo? Esse código sugere o quê? Para qual categoria apontam esses códigos? Que rumo preciso tomar nesta pesquisa? Entre outras. (GLASER, 1978; GLASER; STRAUSS, 1967; CHARMAZ, 2009). É o momento de cristalizar também as indagações da pesquisa e aprofundá-las em outras vertentes que vão surgindo na medida em que dialogamos com os dados. É ainda o momento de tomar decisões a respeito dos rumos que devemos dar à pesquisa e a busca de novos dados para corroborar ou refutar ideias que vamos formando na caminhada investigativa.

De acordo com Charmaz, “a redação dos memorandos constitui um método crucial da teoria fundamentada, porque incentiva a analisar os seus dados e códigos no início do processo de pesquisa e mantém envolvido na análise, bem como, ajuda a elevar o nível de abstração de suas ideias” (CHARMAZ, 2009, p. 106).

Considerando as possibilidades que a utilização de um *software* de pesquisa pode oferecer, a escrita dos memorandos vai formando um banco de dados que se tornará muito importante e útil na redação do relatório final, pois podemos facilmente recuperar as ideias que neles registramos ao longo da pesquisa.

Uma vez que o propósito dos memorandos é o de ser instrumento de registro de análises e aprofundamento da discussão dos dados da pesquisa, eles não devem ser encarados como mera tarefa a cumprir, mecanicamente ou redigidos com linguagem excessivamente



formal e institucional. Eles são, nesse momento, para uso pessoal do pesquisador. Uma das técnicas recomendadas é a da informalidade e fluidez:

Escrever o memorando obriga o pesquisador a interromper outras atividades; dedique-se a uma categoria, deixe a sua mente divagar livremente em relação a todas as perspectivas dessa categoria, e então escreva tudo o que lhe ocorrer. É por isso que a redação do memorando define um lugar e um espaço para a exploração e para a descoberta. Você leva tempo para descobrir suas ideias sobre quilo que você viu, ouviu, percebeu e codificou (CHARMAZ, 2009, p. 115).

Charmaz (2009) sugere também oito procedimentos possíveis no exercício da redação de memorandos:

- Definir cada código ou categoria pelas suas propriedades analíticas.
- Explicar minuciosamente e detalhar os processos agrupados pelos códigos ou categorias.
- Comparar dados com dados, dados com códigos, códigos com códigos, códigos com categorias e categorias com categorias.
- Levar para o memorando os dados crus.
- Apresentar evidências empíricas suficientes para sustentar as suas definições da categoria e das afirmações analíticas a ela relacionadas.
- Propor conjecturas a serem checadas no(s) ambiente(s) de campo.
- Identificar lacunas na análise.
- Analisar um código ou uma categoria questionando-os. (CHARMAZ, 2009, p. 216)

Outro aspecto que precisa ser levado em consideração nesse procedimento é que inicialmente os memorandos poderão ter uma característica mais narrativa, de relato e apontamento do processo, entretanto, paulatinamente é necessário o esforço para torná-los mais analíticos, conceituais e teóricos, pois isso estará diretamente ligado ao objetivo de fazer emergir uma teoria substantiva dos dados. Conforme Tarozzi (2011):

Escrever memorados teóricos é a fase mais importante do processo gerativo de uma teoria, sua base sólida (*bedrock*), seu produto mais autêntico. [...] Os memorandos são um instrumento metacognitivo no qual encontram espaço as reflexões que acompanham, apoiam e guiam a emersão da teoria em todas as suas fases, da coleta de dados até a codificação teórica (TAROZZI, 2011, p. 155).

Com a utilização de *softwares* de apoio à pesquisa é possível facilmente auditar todos os passos da pesquisa e seguir o histórico das análises a partir do banco de dados de memorandos, além de outros aspectos que podem ser revisitados.

4.2 A UTILIZAÇÃO DE CAQDAS DE APOIO À PESQUISA

Os *Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software*¹¹ (Caqdas), disponíveis desde meados dos anos 1980, tornam-se cada vez mais populares e presentes nas pesquisas qualitativas (BAZELEY, 2007; FIELDING; LEE, 1998; LEWINS; SILVER, 2007;

¹¹ Software de Análise de Dados Qualitativos Assistida por Computador.



SALDAÑA, 2009). Inclusive, há, atualmente, periódicos acadêmico-científicos em ciências humanas e sociais, da saúde e ciências aplicadas que valorizam a utilização dessas ferramentas na pesquisa, adotando como um dos critérios de avaliação para a publicação de artigos a utilização, ou não, de um *software* de apoio na pesquisa.

Segundo Puebla (2003, p. 289), podem ser identificadas por diferentes grupos de pesquisadores três tipos de posturas relacionadas aos Caqdas:

1) há quem prefira, no desenvolvimento de suas pesquisas, manter o emprego das técnicas mais tradicionais de trabalho artesanal, por meio da utilização de fichas, *index cards*, *post-it notes*, técnica do “varal”, anotações nas bordas dos textos, marcadores de texto com diferentes cores etc.;

2) há outro grupo que prefere trabalhar com o apoio informático dos *softwares* não especializados, ou seja, aqueles programas que não foram desenhados propriamente com a finalidade de análise de dados qualitativos, mas que são adaptáveis a essa finalidade, como é o caso dos processadores de textos, das planilhas ou das ferramentas de gerenciamento de banco de dados etc.;

3) por fim, há o grupo dos que aderiram aos *softwares* especializados, cuja arquitetura e *design* foram desenvolvidos com o objetivo de apoiar no gerenciamento de bases de dados e no desenvolvimento de análises nas pesquisas qualitativas; esses *softwares* são os chamados Caqdas. Em geral, são *softwares* que tiveram o seu desenvolvimento a partir das necessidades e interesses dos próprios pesquisadores que utilizam métodos qualitativos.

Alguns exemplos dos Caqdas que são utilizados com mais frequência nos meios acadêmicos são os seguintes: *The Ethnographer* (1985)¹²; MAXqda (1989 – anteriormente denominado WINmax); HyperRESEARCH (1990); QDAMiner (2001); QUALRUS (2001); Transana (2001 – esse *software* é especializado para análise de áudio e vídeo); MiMeG – *Mixed Media Grid* (2006 – especializado na análise de vídeos); NVivo (1999 – anteriormente denominado QSR NUD*IST, criado inicialmente em 1987); e Atlas.ti¹³ (1989 – especialmente desenvolvido com o foco na metodologia da *Grounded Theory*), utilizado nesta pesquisa em sua versão 7. Os dois últimos são os mais utilizados no Brasil.

Há também outros Caqdas disponíveis, menos conhecidos e que se enquadram na categoria *freeware open source* (não comerciais), tais como: Open Code, já na versão 4.03

¹² O ano mencionado neste e nos próximos casos, refere-se ao lançamento dos respectivos *softwares*.

¹³ O acrônimo Atlas.ti em Inglês significa: *Archive for Technology, the Life world and Everyday Language – Text Interpretation*. Podemos traduzir para o Português como: Programa de interpretação de textos desenvolvido para arquivar tecnologia, mundos de vida e linguagem cotidiana.

(desenvolvido pelo Departamento de Saúde Pública e Medicina Clínica da *Umeå Universitet*, da Suécia¹⁴); EdEt, atualmente na versão 2.1.99.3 e já com traduções do original em Polonês para Inglês e Espanhol (desenvolvido pelo Instituto de Etnologia e Antropologia Cultural da *Uniwersytet Warszawski*, Varsóvia, Polônia¹⁵); e Weft QDA, que permaneceu na versão 1.01 (produzido pelo antropólogo britânico Alexander Frank Fenton, como parte de sua pesquisa de mestrado na *University of Surrey*, na Inglaterra, em 2004 – apesar de gratuito não é *software open source*¹⁶, considerando que seu autor protegeu o código fonte).

Outro Caqdas que surgiu a partir de uma experiência desenvolvida por estudantes alemães, inicialmente disponibilizado *freeware*, porém hoje comercial, é o F4transkript¹⁷, que evoluiu para outros programas, tais como o atual F4analyse na versão 1.0¹⁸. Nesta pesquisa, nós utilizamos o F4transkript na versão 3.0 para realizar as transcrições do áudio das entrevistas.

Já os *softwares* Alceste¹⁹, Evoc²⁰ e SPSS²¹ (este último atualmente propriedade da IBM – *International Business Machines*), que em geral são utilizados nas análises das representações sociais, trabalham mais com estatísticas e enquadram-se mais bem no âmbito das pesquisas quali-quantitativas, razão porque em geral não são identificados diretamente como Caqdas.

4.2.1 Opção por Atlas.ti

Para esta pesquisa, após analisarmos o NVivo, MAXqda e Atlas.ti, optamos pela

¹⁴ Disponível em <http://www.phmed.umu.se/enheter/epidemiologi/forskning/open-code/>.

¹⁵ Disponível em <http://www.etnologia.uw.edu.pl/www/program-edet>.

¹⁶ O *software* não teve novas atualizações, como explica o autor em sua página *web*. A versão 1.01, para Windows e Linux, está disponível em <http://www.pressure.to/qda/>, assim como material informativo e tutorial. Curiosamente há um curso e tutoriais em Português, disponíveis em um repositório Moodle da Universidade Federal da Bahia (UFBA), em <http://www.moodle.ufba.br/course/view.php?id=10699>.

¹⁷ *Software* para transcrição de entrevistas (áudio ou vídeo), com a funcionalidade de estabelecer de forma muito simples as marcas de tempo para sincronizar cada segmento de dados. O princípio de funcionamento do F4 foi também incorporado ao Atlas.ti a partir da versão 7. As versões do F4 para Windows e F5 para Mac, estão disponíveis em <https://www.audiotranskription.de/english/downloads-en.html>.

¹⁸ Disponível em <https://www.audiotranskription.de/english/f4-analyse>.

¹⁹ O acrônimo Alceste em Francês significa: *Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segment de Texte*. Podemos traduzir para o Português como: Análise Lexical Contextual de um Conjunto de Segmentos de Texto.

²⁰ O acrônimo Evoc em Francês significa: *Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations*. Podemos traduzir para o Português como: Conjunto de programas para a análise de evocações. Está disponível também *on-line*, em <http://www.hugocristo.com.br/projetos/openevoc/>, uma versão aberta, denominada de OpenEvoc, cujas informações mais detalhadas podem ser obtidas em artigo de Sant'Anna (2012).

²¹ O acrônimo SPSS em Inglês significa: *Statistical Package for the Social Sciences*. Podemos traduzir para o Português como: Pacote estatístico para as Ciências Sociais.



utilização do último. Adquirimos uma licença de estudante pelo período de dois (2) anos, sendo que a versão em utilização atualmente é a V.7.5.10.

No “Guia Rápido Atlas.ti 7”, encontramos a interessante metáfora da “mesa de trabalho para o conhecimento”, que explica o significado daquilo que o *software* oferece:

A imagem de nosso programa como uma “mesa de trabalho para o conhecimento” é mais do que apenas uma analogia vivaz. O trabalho analítico envolve elementos tangíveis: o material de pesquisa requer trabalho empenhado, montagem, processamento, planos complexos e “ferramentas” um tanto especiais. Uma mesa de trabalho bem concebida lhe oferece os instrumentos necessários para analisar e avaliar, buscar e consultar os seus dados minuciosamente, para capturar, visualizar e compartilhar suas descobertas²² (FRIESE; RINGMAYR, 2012b, p. 6).

Optamos por Atlas.ti devido aos seguintes aspectos: o *software* foi desenvolvido com foco na *Grounded Theory*; há farto material tutorial disponível, tanto em texto como em vídeos²³; há possibilidade de realizar treinamentos *on-line* gratuitos ou treinamentos presenciais pagos; está disponível a versão traduzida na Língua Espanhola.

Originalmente o Atlas.ti foi desenvolvido em Língua Alemã, traduzido posteriormente para o Inglês e para o Espanhol. O *software* está disponível para as plataformas Windows, Mac e Android, podendo ser utilizado em dispositivos *desktop*, *laptop*, *tablet*, *iPad* ou até mesmo em *smartphones* (com tecnologia Mac ou Android).

Como preparação para operar o Atlas.ti, além da leitura de diversos manuais e outros textos que trabalham sua aplicação (JUSTICIA, 2005 e 2006; VARGUILLAS, 2006; FRIESE; RINGMAYR, 2012a, 2012b e 2014; CANTERO, 2014; RODRÍGUEZ; CALDERÓN, 2014; PUIG; BAÑOS, [2014?]), assistimos a vinte e sete (27) vídeos tutoriais disponíveis na página *web* de Atlas.ti²⁴, realizamos dois treinamentos *on-line* de uma (1) hora cada e um treinamento presencial de oito (8) horas, no *Ilustre Colegio Nacional de Doctores y Licenciados en Ciencias Políticas y Sociología*, em Madrid, Espanha.

4.2.2 Objetos e Procedimentos com Atlas.ti

Primeiramente, é preciso deixar registrado que o *software* é uma ferramenta de apoio, que visa facilitar o trabalho com grandes volumes de dados, organizando-os em uma

²² *La imagen de nuestro programa como una “mesa de trabajo para el conocimiento” es más que solo una analogía vivaz. El trabajo analítico implica elementos tangibles: el material de investigación requiere de trabajo a destajo, montaje, elaboración, planes complejos, y de “herramientas” un tanto especiales. Una mesa de trabajo bien diseñada le ofrece los instrumentos necesarios para analizar y evaluar, buscar y consultar sus datos minuciosamente, para capturar, visualizar y compartir sus hallazgos.*

²³ Disponível em: <http://atlasti.com/manuals-docs/> e <http://atlasti.com/video-tutorials/>.

²⁴ Disponível em: <http://atlasti.com/video-tutorials/> e http://nkqualitas.com/taller_gratuito.



única biblioteca de documentos, auxiliando na manipulação e organização dos documentos, administrando a definição de citações, registrando os códigos, famílias de códigos e categorias elaborados pelo pesquisador, facilitando o processo de comparação constante entre dados, códigos e categorias, registrando e organizando a biblioteca de memorandos, inclusive o diário de pesquisa, criando redes semânticas de relacionamento entre os códigos e as categorias, esboçando a teoria em redes semânticas, etc.

Ou seja, o *software* é somente uma ferramenta. Ele não toma decisões quanto à escolha das citações, elaboração dos códigos, famílias de códigos ou as categorias, não estrutura por si só as relações entre estes, não produz autonomamente os memorandos, não gera as análises, apenas facilita esse trabalho, que é de única e exclusiva responsabilidade e competência do pesquisador. Assim sendo, as descobertas dependem do trabalho, intuição, criatividade, imaginação e sensibilidade teórica do próprio pesquisador ou sua equipe de trabalho²⁵.

Os principais objetos e procedimentos que envolvem a pesquisa com Atlas.ti são os seguintes:

a) Unidade Hermenêutica²⁶ (UH): a primeira providência é a da criação de uma UH; essa UH é como o Atlas.ti denomina o arquivo central que irá conter e consolidar todas as informações da pesquisa, reunindo todos os documentos primários e demais objetos relacionados ao projeto. No caso de nossa pesquisa, foi criada em 15/04/2015 a UH denominada “Projeto PA-UNIMEP”, alterada posteriormente em 11/08/2015 para “PA-UNIMEP”. O arquivo da UH possui uma extensão *.hpr7, próprio da identificação do Atlas.ti 7.

b) Comentário²⁷: todos os objetos em Atlas.ti podem receber comentários, por meio do Editor de Comentários. Em geral, são anotações curtas, explicativas, que registram uma memória do percurso desenvolvido, pontos para aprofundamento, ideias sobressalentes etc. Os comentários nunca estão sós, mas sempre vinculados com outro objeto – um documento primário, uma citação, um código, uma família de códigos, uma rede e a própria UH. Portanto, já no início, após a criação da UH, elaboramos um comentário explicativo da UH deste projeto. Nesse caso, o comentário é um pouco maior do que o usual para outros objetos. Nele incluímos os seguintes aspectos: a) caracterização do projeto; b) resumo do projeto; c)

²⁵ Uma característica importante do Atlas.ti é que ele permite a criação de Unidades Hermenêuticas de trabalho coletivo, por vários pesquisadores ao mesmo tempo, num mesmo projeto.

²⁶ Do Alemão: *Hermeneutische Einheit*. Versão em Espanhol: *Unidad Hermenéutica*.

²⁷ Do Alemão: *Kommentar*. Versão em Espanhol: *Comentario*.



perguntas de pesquisa; d) hipótese preliminar e flexível; e) considerações metodológicas sobre a pesquisa; e um *link* para acesso ao arquivo do projeto completo, disponível no repositório DropBox. Enfim, nesse comentário à UH oferecemos um resumo do projeto.

c) Documentos Primários²⁸ (DPs): os documentos primários são o coração da pesquisa em Atlas.ti. Como se refere à literatura técnica, uma vez criada uma UH, “em ‘linguagem Atlas’, temos que atribuir os documentos primários à Unidade Hermenêutica”²⁹ (JUSTICIA, 2006, não paginado). Trata-se da biblioteca de dados que será acessada a partir do *software* para processar a codificação, análises e outras atividades ligadas à pesquisa. Atlas.ti admite carregar documentos de diversas espécies: textos (DOC, RTF, TXT, PDF etc.), planilhas (XLS, XML etc.), hipertexto (HTML etc.), imagens (JPG, WMF, GIF, BMP etc.), áudio (WAV, MP3, AU etc.), vídeo (AVI, MPG, WMV etc.) ou dados geográficos (como os do Google Maps). Nesta pesquisa, estamos trabalhando somente com textos nos formatos DOC, RTF e PDF. O acervo carregado na UH compreende 148 textos (documentos de arquivo, transcrições das entrevistas, documentos institucionais, etc.). Os documentos primários, ao serem atribuídos à UH, recebem automaticamente um número de identificação (Id) que acompanhará o nome original do documento (exemplo: P1, P2, P3 etc.).

d) Citações³⁰: são fragmentos dos documentos primários com relevância e interesse para a pesquisa. No caso dos textos, eles podem ser uma frase, um parágrafo, ou seja, partes destacadas deles mesmos conforme a sua relevância na investigação do objeto.

e) Códigos³¹: já discutimos a codificação e os códigos. Bastaria aqui dizer que os códigos são uma unidade central da análise, que etiquetam, caracterizam, sintetizam, conceitualizam palavras, frases, ideias, episódios, incidentes, acontecimentos, imagens, segmentos de áudio ou vídeo, registrados nos dados sob análise. Ou seja, podem agrupar e sintetizar diversas citações ou até mesmo documentos inteiros.

f) Memorando³²: os memorandos são anotações e, no Atlas.ti, são designados pela abreviatura “memo”. Embora todos os objetos em Atlas.ti possam receber comentários, pelo Editor de Comentários, os memos são uma classe diferenciada de anotações, pois são objetos independentes que podem estar associados a outros objetos ou simplesmente utilizá-los como autônomos, no caso dos memos livres. Os memos também podem ser empregados como documentos primários. Em geral os memos têm como objetivo um nível qualitativo mais

²⁸ Do Alemão: *Primärdokument*. Versão em Espanhol: *Documento Primario*.

²⁹ En “lenguaje Atlas”, tenemos que Asignar los documentos primarios a la Unidad Hermenéutica.

³⁰ Do Alemão: *Zitate*. Versão em Espanhol: *Citas*.

³¹ Do Alemão: *Kodes*. Versão em Espanhol: *Códigos*.

³² Do Alemão: *Memo*. Versão em Espanhol: *Memo*.



elevado de análise conceitual e são muito importantes no processo de registro da comparação constante, bem como, posteriormente, na redação final do relatório da pesquisa.

g) Famílias³³: são agrupamentos de objetos segundo variáveis comuns. Trata-se de um dos esforços possíveis para análise conceitual. Podem ser agrupados em famílias os documentos primários, os códigos e os memos. No caso dos códigos as famílias facilitam a síntese de categorias conceituais – diversos códigos que convergem para uma mesma categoria conceitual.

h) Redes³⁴: “A visualização pode ser um elemento chave para encontrar conexões entre conceitos, interpretar suas descobertas e comunicar eficazmente os seus resultados”³⁵ (FRIESE; RINGMAYR, 2012b, p. 59). As redes são esquemas teóricos, mapas conceituais, representações gráficas de alto poder explicativo, permitindo visualizar informação complexa de modo intuitivo e didático mediante os desenhos gráficos e os diferentes tipos de conexões entre seus elementos. A própria teoria substantiva emergente pode ser representada por um desses esquemas, produzidos pelo administrador de Redes em Atlas.ti.

Esses são os principais objetos e procedimentos utilizados no Atlas.ti para análise dos dados, codificação, categorização, formulação dos esquemas teóricos explicativos e emergência da teoria substantiva. Na tentativa de visualizar a interação entre os objetos e procedimentos, fazendo uso do próprio Atlas.ti, desenhamos uma rede de relacionamentos (Figura 5). Os sinais que aparecem nos nós que interligam cada objeto têm os seguintes significados: == é associado com; => é causa de; [] é parte de.

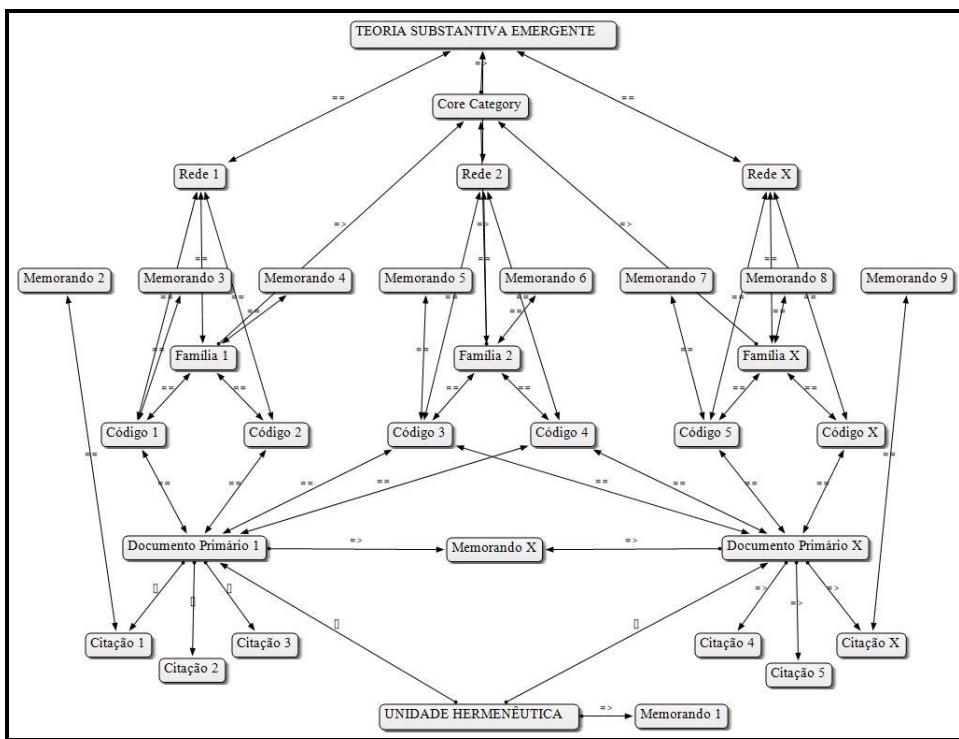
³³ Do Alemão: *Familien*. Versão em Espanhol: *Familias*.

³⁴ Do Alemão: *Netzwerksichten*. Versão em Espanhol: *Vistas de red*.

³⁵ *La visualización puede ser un elemento clave al descubrir conexiones entre conceptos, interpretar sus hallazgos y comunicar efectivamente sus resultados*.



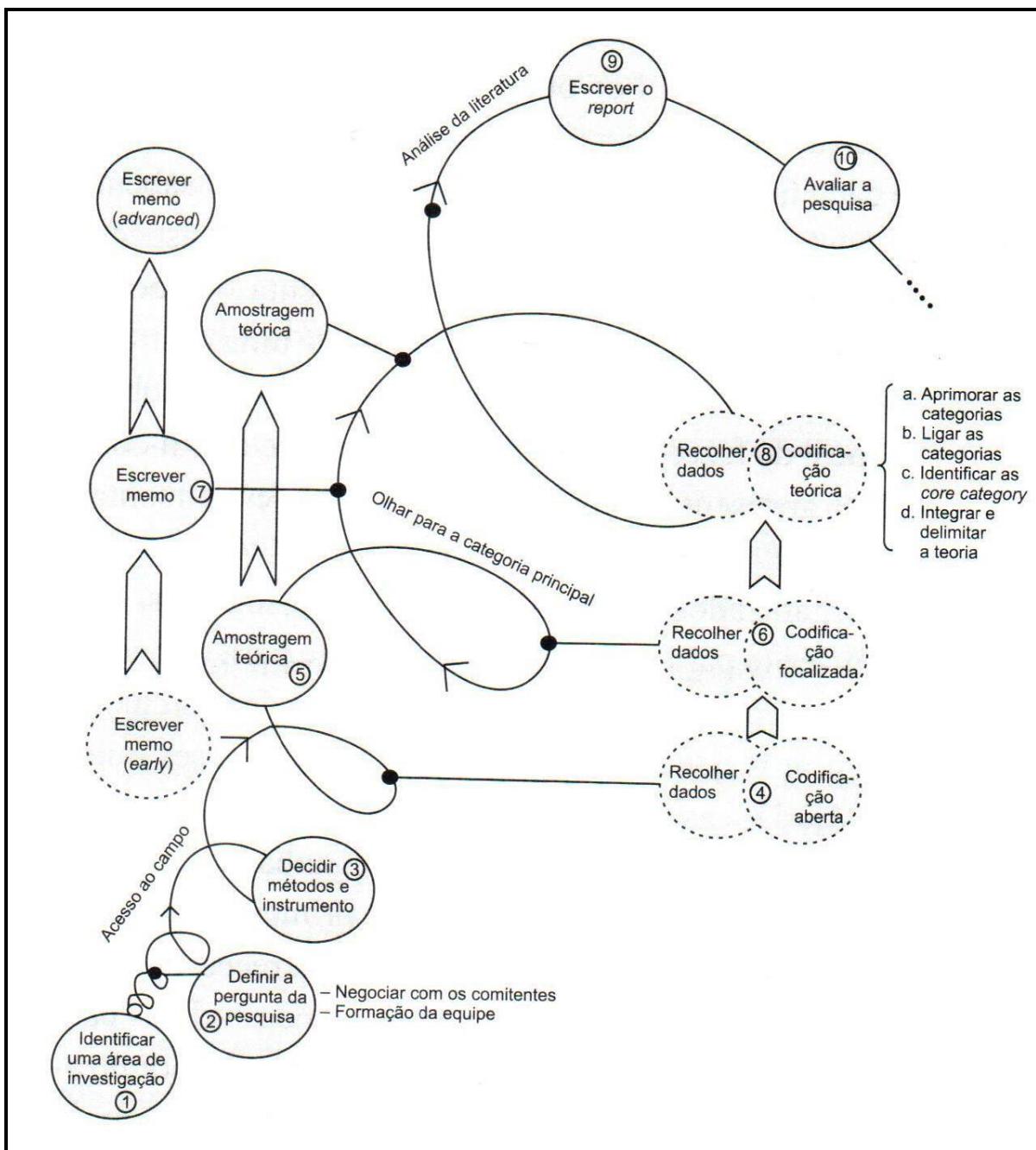
Figura 5 – Principais objetos e procedimentos com Atlas.ti, vistos em rede.



Fonte: Elaboração nossa.

Por fim, descritos de modo geral os procedimentos empregados na pesquisa baseada na metodologia da *Grounded Theory*, bem como os principais objetos e procedimentos com Atlas.ti, acrescentamos mais uma forma esquemática de representação de todo o processo de pesquisa baseada na *Grounded Theory* (Figura 6), num movimento espiral crescente, e que pode sintetizar graficamente o processo, conforme disponibilizado por Tarozzi (2011, p. 60):

Figura 6 – Representação do processo de pesquisa pela metodologia da *Grounded Theory*



Fonte: Tarozzi (2011, p. 60)

4.3 SUMÁRIO DO CAPÍTULO

Neste capítulo, descrevemos os procedimentos e técnicas empregadas na aplicação do método de pesquisa. Partimos da escolha e delimitação do tema, identificação do problema de pesquisa, delimitação empírica da pesquisa e construção da amostragem teórica, composta

dos documentos de arquivo e o resultado das entrevistas com os atores protagonistas do fenômeno estudado.

A partir dessa introdução geral da prática de nossa pesquisa, demonstramos os principais passos realizados na análise dos dados e na busca da teoria substantiva. Esses procedimentos, que podem ser considerados o coração do processo de pesquisa, ou seja, a análise dos dados pelas etapas de codificação, a técnica da comparação constante e a redação dos memorandos, foram discutidos articuladamente como processo gerador das descobertas que devem resultar na teoria.

Ademais, explicitamos nosso percurso decisório na escolha de uma ferramenta de apoio à pesquisa para a gestão do processo de análise: o *Atlas.ti*. Procuramos enfatizar que o *software* por si só não garante os resultados da pesquisa, cujo trabalho é de exclusiva competência do pesquisador. Trata-se, portanto, como procuramos demonstrar, apenas de uma ferramenta de apoio e, em que pese a sua importância em termos de facilitação e controle do processo, todas as decisões, intuições e descobertas dependem do trabalho do pesquisador.

Por fim, demonstramos graficamente o percurso dos procedimentos da pesquisa baseados no método e nas técnicas da *Grounded Theory*. Trata-se de um processo e percurso que parte dos dados (da amostragem teórica) e procura ir adensando as análises e conclusões, desenvolvendo um percurso como de espiral em expansão, recorrendo, sempre que necessário, a novos dados, visando a alcançar a saturação das análises e das categorias que resultarão na teoria substantiva.

No capítulo subsequente, vamos apresentar o contexto histórico da educação metodista – da própria Unimep e do processo e movimento de construção de sua Política Acadêmica. Porém, não podemos deixar de assinalar que o fenômeno em estudo – a construção da identidade da Unimep – não é de modo nenhum descolado de um contexto mais amplo, político, social e econômico. Esse contexto deve ser considerado, pois, em muitos aspectos, influenciou e moldou a instituição na sua produção de sentido e identidade.

A partir do próximo capítulo, a organização dos dados e formulação das análises que acompanham, de modo indissociável, a apresentação do que foi levantado, já são marcadas pelos avanços e *insights* proporcionados pelo uso exploratório da proposta metodológica da *Grounded Theory*, assim como do *software* *Atlas.ti*. Retomaremos o tema no último capítulo para detalhar o uso exploratório que fizemos dessa metodologia da *Grounded Theory*, assim como do *software* que acabamos de apresentar. A escolha de fazer a explanação desse uso exploratório apenas no final deu-se porque seus resultados tornam-se plenamente comprehensíveis apenas com sínteses das informações que alimentaram o *Atlas.ti*.



5 O CONTEXTO HISTÓRICO DA UNIMEP

[...] depois de algum tempo gasto em oração, a pauta de nossa reunião foi proposta, ou seja, a considerar, 1. O que ensinar; 2. Como ensinar; e, 3. O que fazer; [...] (Ata da 1ª Conferência Metodista, 1744)

O objeto desta pesquisa é a Unimep no contexto da sua historicidade, com base em sua Política Acadêmica. O objetivo principal é o de explicar e compreender o processo de institucionalização e de formação identitária dessa Universidade por meio do estudo do movimento de construção de sua Política Acadêmica.

Porém, para isso, como já mencionamos no primeiro capítulo, precisamos nos questionar a respeito das circunstâncias e do contexto: De que Universidade estamos falando? Quais os seus fundamentos, pressupostos, lastro histórico e a tradição educacional aos quais está vinculada? Devemos também investigar como esses pressupostos, fundamentos e tradição se refletiram no fenômeno em estudo, ou seja, no processo de institucionalização e formação identitária da Unimep.

A Unimep, logicamente, não é produto de mero acaso, mas é fruto dos movimentos históricos de sua comunidade acadêmica, da explicitação das contradições e do enfrentamento das conjunturas, mediatisada pelo contexto mais amplo, a relação com a comunidade externa, com o Estado, assim como com a esfera educacional mais ampla, no país e no mundo. Todas essas interações geram as condições da existência, formação e reformação (ou refundação) da Unimep. Ela é partícipe de um contexto histórico, cultural, político, sociológico, em cujo movimento podem ser identificadas as condicionantes que permitiram o seu estabelecimento e desenvolvimento.

Porém, todas essas circunstâncias e esse contexto não são mera influência inevitável. Não se trata de predestinação nem de acaso. Se é verdade que muitas influências fogem ao controle por virem de outras esferas que estão fora do alcance de interferência da Universidade, também é verdade que os homens e mulheres que compõem a sua comunidade acadêmica também articulam movimentos, tomam decisões, fazem escolhas e opções, criam caminhos ou descaminhos que influenciam a história e o desenvolvimento da instituição.

Por outro lado, se é verdade que a Unimep é fruto dos movimentos de seu tempo – movimentos externos e internos –, alheios à sua vontade ou planejados e premeditados, não



podemos desconhecer também que há outros elementos históricos mais remotos que a influenciaram e que continuam influenciando em suas opções, propostas, posturas e escolhas.

Um deles, e talvez o mais forte, é a sua histórica vinculação confessional. Por isso, entendemos que uma revisão histórica desse passado confessional que a sustenta e a fertiliza, até os dias atuais, poderá contribuir para a explicação e compreensão de determinados aspectos do seu movimento passado e presente, bem como ajudará a responder o porquê de certos traços intrínsecos ao seu modo de ser.

5.1 A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DO MOVIMENTO METODISTA

O movimento Metodista surgiu na Inglaterra, século XVIII, sob a liderança de John Wesley e Charles Wesley. Esse movimento esteve, desde o seu nascedouro, umbilicalmente relacionado com a educação.

Nascimento (2003), em levantamento histórico a respeito da trajetória de John Wesley, seus estudos superiores e atuação universitária, constata que ele chegou à *Oxford University* em 1720, e foi aceito como estudante no *Christ College* (escola de teologia). Ali, Wesley recebeu a graduação em teologia em 1724, e três anos depois, obteve também o título de *Magister Artium*. Nessa Universidade, tornou-se *fellow* do *Lincon College*, em *Lecturer in Greek, Lecturer in Logic* (1726-1734) e *Lecturer in Philosophy* (1730-1735). Sua vida esteve ligada à Universidade até, pelo menos, o ano de 1751. Como ele mesmo se referiu em uma de suas cartas a respeito de sua juventude e da relação com a Universidade, até os 23 ou 24 anos, viveu “*inter sylvas academicas*”¹ (WESLEY, 1784, não paginado). Nascimento (2003) demonstra também o modo como Wesley foi influenciado pelo Iluminismo e como isso repercutiu em sua visão de mundo, particularmente em relação à educação, impulsionando-o a envolver-se com projetos educativos, os mais diversos, durante toda a sua vida.

É então nesse contexto da *Oxford University*, enquanto John e Charles Wesley ainda eram estudantes, que surgiu o movimento Metodista. Juntamente com um grupo de outros estudantes, eles fundam o Clube Santo, o qual tinha como objetivo fundamental a prática religiosa, o estudo da bíblia e o cultivo da espiritualidade pelas orações, meditação e jejuns. Embora tratasse de um movimento eminentemente de caráter religioso, ficou marcado pelo contexto e ambiente da Universidade. Foi aí que, pela primeira vez, o grupo do Clube Santo

¹ Esta citação de Horácio, utilizada por Wesley, é traduzida por Boscowen como: “Na busca da verdade em bosques acadêmicos” (The Works of John Wesley: The Jackson Edition \ Vol. 13 \ Sermons on Several Occasions \ Supplementary Letters \ Some Remarks on Article X Of Mr. Maty’s New Review, for December, 1784) (HEITZENRATER, 2004, CD-ROM).

fora chamado por outros estudantes, de forma jocosa, como os “Metodistas”, numa referência ao rigor nos métodos de cultivo espiritual e ascético que utilizavam.

Conforme Josgrilberg (2003), essa atmosfera educacional e a trajetória universitária de Wesley marcaram o seu pensamento teológico definitivamente. “John Wesley via a Igreja fundamentalmente em sua dimensão pública e, essencialmente, como ‘educadora’. Para ele, a interpenetração entre missão e educação era a coisa mais natural do mundo” (JOSGRILBERG, 2003, p. 66). Desse modo, na tradição wesleyana, a escola e a igreja, apesar de serem duas instituições distintas, cujas naturezas não se confundem², puderam convergir e conviver num projeto comum, visando à emancipação humana, e cada qual das duas instituições aportando das suas especificidades as contribuições que lhes fossem inerentes.

5.2 OS PROJETOS EDUCACIONAIS DE JOHN WESLEY

O primeiro projeto de escola Metodista do qual se tem registro é do final de 1739. Naquele ano, Wesley adquiriu uma antiga fundição de canhões em Londres, em cuja propriedade criou salas de aulas. A *Foundry*³, como ficou conhecida, tinha entre seus objetivos sociais o de atender crianças pobres sem acesso às outras escolas públicas (HEITZENRATER, 1996, p.167).

Outro fato educacional marcante aconteceu a partir da cooperação entre George Whitefield e John Wesley. Alguns meses depois de sua experiência religiosa, conhecida como “o coração aquecido”, vivenciada em Londres, em 24 de maio de 1738, Wesley fora insistente encorajado por Whitefield, seu antigo companheiro do Clube Santo e agora ministro e pregador Anglicano, para ajudá-lo na área dos arredores de Bristol (HEITZENRATER, 1996, p. 92-93). No final de março de 1739, Whitefield estava se transferindo para Gales e escreveu a John Wesley pedindo para que ele assumisse aquela missão nos arredores de Bristol e organizasse os grupos de seguidores, na sua maioria, mineiros e outras populações marginalizadas, que viviam praticamente abandonados pelo Estado e pela igreja oficial (GREEN, [2007?], não paginado). Os principais objetivos de

² A natureza da escola é o questionamento, a dúvida, a investigação e a busca e a transmissão do conhecimento. A natureza da igreja é a afirmação, a certeza e o cultivo e transmissão da fé religiosa.

³ A *Foundry*, também conhecida como Fundição do Rei, foi a primeira fundição de bronze para fabricação de canhões em Londres, estabelecida em 1684, sob administração do *British Board of Ordnance* (posteriormente *Royal Arsenal*). A Fundição sofreu uma explosão e fora desativada em 1717. Em 1739, John Wesley adquiriu a Fundição para instalar no edifício a primeira capela Metodista de Londres e um complexo de serviços para a comunidade, que incluía espaço para educação.

Wesley em Bristol, além da pregação e da organização das *bands*⁴, eram o de instruir e confirmar os novos convertidos. Mesquida (1993) chama atenção ao fato de Wesley expressar esse objetivo de “instruir” antes de “confirmar”, e conclui seu raciocínio a partir da reflexão dessa opção wesleyana que indica trabalho educativo, afirmando que “o movimento Metodista foi original e fundamentalmente um movimento educativo” (MESQUIDA, 1993, p. 31).

Naqueles arredores de Bristol, Whitefield já havia iniciado o projeto de implantar uma escola, projeto esse que vinha bem ao encontro dos ideais e interesses de Wesley, cuja compreensão missionária considerava que “o conhecimento era a contraparte crucial para a piedade vital” (HEITZENRATER, 1996, p. 105). Em 2 de abril de 1739, antes de mudar-se para Gales, como uma última iniciativa, Whitefield havia lançado a pedra fundamental do edifício da tão sonhada escola e um salão de pregação, segundo ele registra, “orando para que os poderes do inferno não prevalecessem contra ela” (BEST, 2000, p. 39). Wesley levaria então adiante o projeto de Whitefield de construir a escola e o salão de pregações na região de Kingswood, mais precisamente perto de Two-Mile Hill. O objetivo era o de atender, sobretudo, as crianças pobres, filhos dos mineiros, não apenas fornecendo-lhes iniciação nas artes do ler e do escrever, mas também no conhecimento de Deus e de Jesus Cristo (HEITZENRATER, 1996, p. 105). A *Kingswood School* viria abrir as portas numa primeira fase, no verão de 1740 (BEST, 2000, p. 39).

Poucos anos depois, em 1748, John Wesley reorganizaria a *Kingswood School*, agora como um projeto exclusivamente sob sua liderança. Embora o ano de 1748 tenha ficado na história como o ano da primeira escola Metodista, a sua criação, na verdade, ocorreu antes, em 1739, e pela iniciativa e recursos de George Whitefield, ainda que tenha começado a funcionar em 1740, sob a responsabilidade de John Wesley. Talvez essa interpretação de que a fundação aconteceu em 1748 se deva a um registro encontrado no Diário de Wesley, alguns anos mais tarde, no dia 22 de junho de 1751, correspondendo, na verdade, àquela reorganização da escola, ocorrida em 1748. Ele escreve:

1. A escola começou no dia de São João de 1748.⁵ Os primeiros professores foram John Jones, Thomas Richards, Walter Sellon, Richard Moss, William Spencer e Abraham Grou. As regras foram impressas e, apesar do estrito das mesmas, em dois ou três meses tivemos vinte e oito estudantes, assim, a família, incluindo Mary Davey, a governanta, R_T_, nosso servente masculino e quatro mulheres serventes consistia de quarenta pessoas.

⁴ Pequeños grupos para cultivo espiritual.

⁵ Wesley dice “Midsummer day”. Esto se refiere al solsticio de verano, pero por lo general se celebraba el día de San Juan, 24 de junio [Nota do editor].

2. Desde o começo me encontrei com toda classe de dificuldades. Críticos e profetas do mal estavam por todos os lados. Centenas de objeções se fizeram, tanto ao plano geral como às diferentes partes do mesmo, especialmente por aqueles de quem eu tinha razão de esperar melhores coisas. Apesar disso, com a ajuda de Deus, prossegui e escrevi uma gramática em inglês, uma em latim, uma em grego, uma em hebraico e uma em francês, e imprimi as primeiras Lições para as Crianças, assim como muitos outros livros para o uso da escola. E Deus outorgou manifesta bênção. Algumas das crianças mais violentas e desatinadas foram tocadas com profunda convicção do pecado; todos mostravam ter bons desejos e dois ou três deles começaram a provar do amor de Deus⁶ (WESLEY, 1998, p. 286 – tradução nossa).

No contexto dessa reinauguração da *Kingswood*, Charles Wesley, compositor e músico, escreveu um hino intitulado “Uma oração pelas crianças”⁷, o qual retrata muito bem a concepção valorativa da educação pelos irmãos Wesley, traduzida no interesse pelo diálogo entre conhecimento e fé. A quinta estrofe do hino tornou-se um mote que sintetiza esse interesse pela educação, pelo conhecimento e ciência em diálogo e pela interação com a piedade vital e a santidade no metodismo:

Une o par a tanto separado,
Conhecimento e piedade vital:
Aprendizado e santidade combinados,
E verdade e amor, faça todos os homens ver
Por quem por Ti nos damos,
Por Ti, inteiramente por Ti,
para morrer e viver⁸ (WESLEY, 1748).

De acordo com Heitzenrater (2003), no texto “Santidade e ignorância esplêndida: Wesley e a educação”, no qual desenvolve uma compreensão wesleyana da educação, a expressão inicial da quinta estrofe do hino, que algumas vezes tem sido erroneamente atribuída a John Wesley, condensa um pensamento que era comum aos irmãos Wesley e está na base do pensamento Metodista a respeito da relação entre educação e fé. No entendimento desse historiador do metodismo, John Wesley expressava a seguinte compreensão:

O conhecimento, para ele, não é tanto um atributo puramente intelectual, mas sim um canal de autocompreensão, que é crucial para a salvação. E a piedade vital

⁶ 1. La escuela empezó el día de San Juan de 1748. Los primeros maestros fueron John Jones, Thomas Richards, Walter Sellon, Richard Moss, William Spencer y Abraham Grou. Las reglas fueron impresas y a pesar de lo estricto de las mismas, en dos o tres meses tuvimos veintiocho estudiantes, así que la familia, incluyendo Mary Davey, el ama de llaves, R_T_, nuestro sirviente varón, y cuatro sirvientas, consistía de cuarenta personas.

⁷ Desde el comienzo me encontré con toda clase de dificultades. Críticos y profetas del mal estaban por todos lados. Cientos de objeciones se hicieron tanto al plan general como a las diferentes partes del mismo, especialmente por aquéllos de quien tenía razón de esperar mejores cosas. A pesar de lo cual, mediante la ayuda de Dios, proseguí y escribí una gramática en inglés, una en latín, una en griego, una en hebreo y una en francés e imprimí Primeras lecciones para los niños, así como muchos otros libros para el uso de la escuela. Y Dios otorgó manifiesta bendición. Algunos de los niños más violentos y desatinados fueron tocados con profunda convicción de pecado; todos mostraban tener buenos deseos y dos o tres de ellos comenzaron a probar del amor de Dios.

⁷ A Prayer for children.

⁸ Unite the pair so long disjoined, / Knowledge and vital piety: / Learning and holiness combined, / And truth and love, let all men see / In the whom up thee we give, / Thine, wholly thine, to die and live.



envolve não somente uma postura de devoção com base no amor a Deus, mas também uma extensão social exemplificada pelo amor ao próximo. Wesley reforça essa relação entre os dois conceitos quando reitera a idéia (*sic*) de que “sem amor, todo aprendizado é apenas ignorância esplêndida” (HEITZENRATER, 2003, p. 24-25).

Por outro lado, a história da *Kingswood School* trouxe consigo também muitos problemas, e Wesley várias vezes teve que praticamente recomeçar tudo, substituindo o quadro de empregados, professores e até estudantes, cujo comportamento causavam desgastes profundos para o desenvolvimento da escola. Em certa ocasião, constatou desvios de recursos financeiros por parte de empregados, em outra, enfrentou crises de relacionamento e brigas internas, tanto de empregados quanto de professores e estudantes; uma vez, a escola sofreu um incêndio e perdeu boa parte do seu patrimônio. Em março de 1766, enfrentando uma dessas crises, Wesley tomou medidas drásticas em relação à escola e escreveu no seu diário: “[...] tendo dito tudo que tinha em mente dizer aos Mestres e empregados, falei às crianças de maneira ainda mais forte do que nunca. Matarei ou curarei: Eu terei uma ou outra, - uma escola Cristã ou nenhuma”⁹ (WESLEY, 1829, p. 243; OLIVEIRA, 2003, p. 81).

Além da *Kingswood*, muitas outras escolas foram criadas pelos Metodistas na Inglaterra, Escócia e Irlanda, ainda no século XVIII, a partir daquele modelo voltado para a educação das camadas mais desfavorecidas da sociedade, para gente de todas as idades, aliando a transmissão das letras, do conhecimento e do desenvolvimento humano notadamente com a experiência religiosa e o cultivo da espiritualidade. Nascimento (2003) menciona os internatos de educação secundária (*boarding schools*), sendo que o primeiro deles foi o *Woodhouse Grove*, construído perto de Apperly Bridge, Inglaterra, em 1817, seguido de diversos outros:

Culford School, Edgehill College, Kent College Pembury, Queen’s College, Taunton, Farringtons School, Hunmanby School, Shebbear College, Truro School, Woodhouse Grove School e Kent College em Canterbury. Delineava-se, assim, um sistema educacional metodista incipiente, paralelo às tradicionais e imponentes instituições de ensino, como Oxford e Cambridge (NASCIMENTO, 2003, p. 99).

Mais um fato marcante que liga metodismo e educação ocorreu em 1744, quando da realização da primeira Conferência Metodista. A ata daquele conclave registra, na primeira sessão (segunda-feira, 25 de junho), os seguintes e interessantes pontos para discussão:

As seguintes pessoas reuniram-se na Fundição, John Wesley, Charles Wesley, John Hodges, Reitor da Wenvoe, Henry Piers, Vigário de Bexley, Samuel Taylor, Vigário de Quinton, e John Meriton, depois de algum tempo gasto em oração, a pauta de nossa reunião foi proposta, ou seja, a considerar, 1. O que ensinar; 2. Como ensinar;

⁹ [...] having told my whole mind to the Masters and servants, spoke to the children in a far stronger manner than ever I did before. I will kill or cure: I will have one or other, - a Christian school, or none at all.

e, 3. O que fazer; isto é, como regular a nossa doutrina, disciplina e prática¹⁰ (MASON, 1862, p. B – tradução nossa).

John Wesley propôs a discussão com base naquelas três perguntas didaticamente formuladas e organizadas: O que ensinar? Como ensinar? O que fazer? Primeiramente, qual a doutrina que deveria ser ensinada; em segundo lugar, qual o método (disciplina) para ensinar aquela doutrina; e, em terceiro lugar, como deveria ser conduzida a prática. Essas perguntas refletem o caráter pedagógico e educativo do movimento, a preocupação com o rigor do método e com os resultados concretos na prática. Tratava-se, portanto, de uma plataforma para o movimento, que se pode associar com um processo de planejamento pedagógico ou de construção de políticas pedagógicas, ou ainda, fazer um paralelo com métodos educativos modernos, como o conhecido método “ver, julgar, agir” – a pergunta sobre o que ensinar é o momento do ver, de analisar o contexto, as necessidades, os desafios, as possibilidades; a pergunta sobre como ensinar leva a escolhas e decisões, que exigem o momento do julgar; e, por fim, a pergunta sobre o que fazer tem diretamente a ver com a prática, com a ação, portanto o momento do agir (CARDOSO, 2003, p. 227).

O interesse de John Wesley pela educação também pode ser constatado em muitos outros aspectos. Por exemplo, no seu interesse pelos livros, como ressalta Heitzenrater (2003): “Durante os dez anos que passou em Oxford, seus diários registram a leitura de mais de novecentos livros. Essas obras pertencem a uma variedade de campos da ciência, da música, da medicina, da filosofia, da ética, etc.” (HEITZENRATER, 2003, p. 14). Dentre os livros que lia, podem ser encontradas, em sua biblioteca pessoal, que fica na *Kingswood School*, obras que abordam o tratado sobre educação de crianças do huguenote francês Pierre Poiret, como a obra *Some Thoughts Concerning Education* (1693), de John Locke, e escritos de Milton a respeito da educação (MESQUIDA, 1993, p. 35).

De acordo com Josgrilberg (2012):

Wesley não só leu e discutiu, como seguiu e ensinou, alguns dos princípios educativos de John Amos Comenius (educador moraviano tcheco do século XVII, autor de *Didacta Magna*, precursor da pedagogia moderna e que queria o ensino harmônico sobre Deus, natureza e artes), como também visitou e ficou impressionado pelas instituições educacionais moravianas na Alemanha; ele leu, ainda, educadores como Locke (*Pensamentos sobre a Educação*) e Rousseau (*Emílio, ou sobre a Educação*) que também o influenciaram (JOSGRILBERG, 2012, p. 72).

¹⁰ The following persons being met at the Foundry, John Wesley, Charles Wesley, John Hodges, Rector of Wenvo, Henry Piers, Vicar of Bexley, Samuel Taylor, Vicar of Quinton, and John Meriton, after some time spent in prayer, the design of our meeting was proposed, namely, to consider, 1. What to teach; 2. How to teach; and, 3. What to do; i. e., How to regulate our doctrine, discipline and practice.

Josgrilberg (2012) completa o pensamento enumerando dezesseis pontos que demonstram o interesse de Wesley pela educação, dos quais destacamos os seguintes:

1. foi pioneiro da educação popular, com as escolas dominicais, salas de leitura para o povo, livros populares. Uma antiga edição da Enciclopédia Britânica registrou que ninguém fez mais pela educação do povo britânico, durante o século XVIII, do que John Wesley;
2. foi pioneiro na saúde popular através da publicação de livros populares para cuidados da saúde do povo, pioneiro na eletroterapia (conforme anais da medicina do século XVIII) e pioneiro com o primeiro ambulatório gratuito de Londres;
3. escreveu um número surpreendente de obras educativas (gramáticas de diversas línguas, inclusive grego e hebraico, dicionários, livros de história da Inglaterra, livro de lógica, etc.) e se interessou por obras da época sobre educação (Comenius, Locke, Rousseau);
4. insistiu em que os pregadores deveriam estudar, não só obras de religião, por cinco horas diárias - o conhecimento geral era para ele essencial para bem compreender e ensinar a religião;
5. insistiu que os pregadores deveriam ser também educadores - em certa ocasião chegou mesmo a enfatizar, diante da conferência, que aquele que não pudesse realizar obra educativa junto ao povo não poderia ser pregador metodista;
6. publicou, incansavelmente, livros traduzidos e adaptados para uso do povo, além das já mencionadas salas de leitura populares;
7. estabeleceu escolas primárias, secundárias e de nível universitário em várias partes da Inglaterra (JOSGRILBERG, 2012, p. 71).

John Wesley foi também notável incentivador da leitura enquanto modelo fundamental de educação popular. Ele escreveu mais de duzentos livros sobre variados assuntos e desenvolveu uma linha editorial de livros de bolso (*pocket books*), de baixo custo, a fim de promover mais a leitura e, especialmente, entre as pessoas mais pobres. Criou inúmeras “Salas de Leitura” por toda a Inglaterra. Conforme registra Camargo (1986):

Para prover de livros, ao menor custo possível, às pessoas mais pobres, Wesley formou um fundo especial. Para popularizar os conhecimentos doutrinais fundou a Revista Arminiana. “Nenhum homem fez tanto — disse dele a Enciclopédia Britânica — no século dezoito, para criar o gosto pela boa leitura e para prover livros aos mais baixos preços” (CAMARGO, 1986, p. 22).

Esses fatos, portanto, demonstram a relevância que tinha a educação para Wesley e para os primeiros Metodistas. Wesley considerava que a educação tinha relação direta com um ato de amor, e isso podemos ver traduzido e refletido, antes de mais nada, na própria opção wesleyana pela organização de escolas para a emancipação e o desenvolvimento das massas, especialmente dos mais pobres e marginalizados pelo sistema vigente.

Por razões como essas, vários autores defendem a tese de uma indissociabilidade entre metodismo e educação. Por exemplo, Mesquida (1993) afirma categoricamente: “defendo uma tese: o movimento Metodista foi originalmente um movimento educativo” (MESQUIDA, 1993, p. 31). Josgrilberg (2012) afirma que “a educação foi uma terra fértil para o metodismo desde o início do movimento. Wesley sempre pensou que educação e religião deveriam andar de mãos dadas” (JOSGRILBERG, 2012, p. 70). Para Guimarães (2007), “de muitas formas, Wesley foi um grande educador e transmitiu a todo o movimento Metodista ao redor do mundo uma paixão pela educação” (GUIMARÃES, 2007, p. 68).



Camargo (1986) afirma que: “O metodismo foi, em uma palavra, o primeiro grande movimento moderno de educação dos adultos e de difusão popular da cultura” (CAMARGO, 1986, p. 22).

Outro aspecto relevante a ser destacado é que as primeiras escolas e os projetos educativos criados por John Wesley e pelo movimento Metodista na Inglaterra do século XIX estavam voltados para atender às camadas menos favorecidas da sociedade, os pobres, filhos dos mineiros, as mulheres, as crianças abandonadas, os que não tinham qualquer acesso à educação oficial. Nesse aspecto, podemos inferir que o movimento metodista brasileiro, que propôs o documento Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista, a partir de 1982 (do qual trataremos adiante), mantinha ligação e se inspirava nas diretrizes do metodismo nascente de uma educação libertadora e que procurava desenvolver as pessoas na sua integralidade, sobretudo, que era voltada àqueles que estavam às margens da sociedade.

5.3 DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO NO METODISMO NA AMÉRICA DO NORTE

O metodismo esteve presente primeiro na Inglaterra e depois foi levado às colônias inglesas transatlânticas, ainda no século XVIII. Estabeleceu-se, oficialmente, como uma Igreja na América do Norte no último quarto do século XVIII, durante a Conferência de Natal, de 1784, com a criação da Igreja Metodista Episcopal. É interessante notar que nessa Conferência já podemos perceber o pendor Metodista pela educação. A ata da Conferência de Natal registra, no primeiro “Livro de Disciplina” (livro de leis da Igreja Metodista Episcopal), as seguintes admoestações de John Wesley aos seus pregadores:

Mas o que faremos pela geração em crescimento? Quem trabalhará por ela? Que aquele que é zeloso por Deus e pelas almas dos homens comece agora: 1. Onde houver dez crianças cujos pais estejam na sociedade, encontre-se com elas pelo menos uma hora a cada semana; 2. Converse com elas a cada vez que as vir no lar; 3. Ore ardorosamente por elas; 4. Instrua diligentemente e exorte veementemente a todos os pais em suas casas; 5. Pregue expressamente sobre a educação. [Particularmente no solstício de verão, quando você fala de Kingswood] “Mas eu não tenho dom para isto”. Com dom ou sem ele você deve fazê-lo. Caso contrário você não foi chamado a ser um pregador metodista. Faça-o como puder, até que

possa fazer como deveria. Ore ardorosamente pelo dom e use os meios para isto¹¹ (EMORY, 1845, p.51 – tradução nossa).

Na América, também os pioneiros fundaram escolas e universidades desde muito cedo. A primeira instituição educacional Metodista deste lado do Atlântico foi o *Cokesbury College*¹², em Abingdon, Maryland, posteriormente transferido para Baltimore. A decisão pela criação dessa faculdade foi tomada na Conferência de Natal, de 1784, entretanto, somente três anos mais tarde ela abriu de fato as suas portas, em 1787. Em 1836, era criada a primeira faculdade que aceitaria mulheres como estudantes, a *Wesleyan College*, em Macon, Georgia. Por volta da época da Guerra Civil americana já eram cerca de duas centenas de escolas, faculdades e universidades Metodistas nos Estados Unidos.

Outras duas iniciativas relevantes que provam o interesse e o compromisso Metodista com a educação, de modo formal, e além disso, a visão de organização e de futuro, foram: em primeiro lugar, a criação da Junta de Educação (*Board of Education*¹³) pela Conferência Geral de 1868, com a finalidade de “receber, investir e aumentar as contribuições recolhidas para bolsas de estudo de ensino superior e de apoio às instituições, bem como para supervisionar as escolas e faculdades da igreja”¹⁴ (BOWSER, 1992, p. x – tradução nossa). Em segundo lugar, a criação do Senado Universitário (*University Senate*), em 1892, que efetivamente se constituiu na primeira organização privada de acreditação universitária nos Estados Unidos. As funções do Senado Universitário foram definidas como:

[...] quem determinará o equivalente mínimo de trabalho acadêmico em nossas instituições da Igreja para a graduação com o grau de Bacharelado. Os currículos assim determinados devem fornecer o estudo histórico e literário da Bíblia no vernáculo. O Senado deve prestar no mínimo um relatório quadrienal do seu trabalho à Junta de Educação; e a Junta deve determinar as instituições que atendem a esses requisitos e tais instituições devem ser incluídas como Faculdades na lista

¹¹ *But what shall we do for the rising generation? Who will labour for them? Let him who is zealous for God and the souls of men begin now. 1. Where there are ten children, whose parents are in society, meet them at least an hour every week. 2. Talk with them every time you see any at home. 3. Pray in earnest for them. 4. Diligently instruct and vehemently exhort al parentes at their own houses. 5. Preach expressly on education, [particularly at midsummer, when you speak of Kingswood.] “But I have no gift for this.” Gift or no gift, you are to do it; else you are not called to be a Methodist preacher. Do it as you can, till you can do it as you would. Pray earnestly for the gift, and use the means for it.*

¹² O nome é uma contração dos sobrenomes dos dois primeiros bispos da Igreja Metodista Episcopal na América: Thomas Coke e Francis Asbury.

¹³ Atualmente, a *General Board of Higher Education & Ministry, Gbhem* – www.gbhem.org.

¹⁴ *This agency was to receive, invest, and augment the contributions collected for higher education scholarships and aid to institutions, as well as to supervise the church's schools and colleges.*



oficial das Instituições Educacionais da Igreja¹⁵ (BOWSER, 1992, p. xi – tradução nossa).

Essas iniciativas, portanto, nos demonstram como a Igreja Metodista Episcopal, em formação nos Estados Unidos da América, herdou e encarou a sua vocação e compromisso com a educação ao lado da missão própria da Igreja, de evangelizar e proclamar a fé.

5.4 DAS ORIGENS DA EDUCAÇÃO METODISTA NO BRASIL AO INGRESSO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

No Brasil, a origem das instituições Metodistas de educação (e, portanto, da própria Unimep) se dá a partir do Colégio Piracicabano, criado em 1881¹⁶, por Miss. Martha Hite Watts, jovem professora enviada pelos Estados Unidos como missionária educadora. Ela estabeleceu-se, primeiramente, no Rio de Janeiro, onde criou um orfanato (RAMIRES, 2009, p. 42), posteriormente, se instalou em Piracicaba,

Ressaltamos a relevância e a ousadia da vinda de uma mulher de vertente religiosa protestante, missionária e educadora para fundar um colégio no interior de São Paulo, o qual adotaria significativas novidades em termos pedagógicos e, em breve, também ofereceria educação mista, quando o país ainda era marcado pela aliança do Império exclusivamente com a Igreja Católica, cuja educação tinha outros pressupostos pedagógicos de cunho conservador. Portanto, Martha Watts e outras educadoras que com ela vieram nos anos subsequentes à fundação do Colégio Piracicabano são um fato de relevância e sinalizam o rompimento com o *status quo* da sociedade, o que marcaria profundamente a história do Colégio Piracicabano. Esse fato teve ressonâncias posteriores na conduta da Instituição, e perpassou até chegar à Universidade. Há diversas pesquisas disponíveis a respeito de Martha Watts e do Colégio Piracicabano as quais revelam sua importância e significado para aquele momento histórico (ELIAS, 2001; ELIAS, 2006; MESQUITA, 2001; RAMIRES, 2009;

¹⁵ [...] who shall determine the minimum equivalent of academic work in our Church Institutions for graduation to the Baccalaureate degree. The Curricula thus determined shall provide for the historical and literary study of the Bible in the vernacular. The Senate shall at least quadrennially report to the Board of Education its work; and that Board shall determine the Institutions which meet these requirements, and such Institutions shall be designated as College in the official list of the Educational Institutions of the Church.

¹⁶ Embora a maioria dos autores considere que o início da educação Metodista no Brasil se deu com a fundação do Colégio Piracicabano (1881), é necessário reconhecer e destacar que antes disso já ocorreram pelo menos outros três intentos. Na primeira metade do século XIX, em 1836, deu-se uma primeira iniciativa de criação de uma escola Metodista no Rio de Janeiro, liderada pelos missionários Rev. Foutain Elliot Pitts e Rev. Justin Spaulding (CARDOSO, 2003, p. 8.). Também, em 1869, se estabeleceu em Santa Barbara D’Oeste, nas proximidades de Piracicaba, na colônia dos imigrantes norte-americanos pós-guerra da Secessão, o Rev. Junius E. Newman. E, em 1879, Newman iniciou uma escola em Piracicaba, que, embora com êxito, durou pouco tempo e fechou as portas (KENNEDY, 1928, p. 18; MATTOS, 2000, p. 12).

SILVA, 2012; VIEIRA, 1993).

A vinda de Martha Watts para Piracicaba é uma resposta ao convite dos irmãos Moraes Barros, Manoel e Prudente de Moraes (este, posteriormente, tornou-se o primeiro presidente civil da República), que desejavam resgatar o projeto de educação ao estilo norte-americano, que já haviam conhecido com a iniciativa do Rev. Junius E. Newman (1879), mas que houvera frustrado a continuidade.

A criação do Colégio Piracicabano, portanto, atendia a dois interesses que se complementavam. Primeiro, porque fazia parte do projeto dos liberais oferecer uma educação que eles viam como moderna e avançada para as elites; em segundo lugar, porque também era interessante para o avanço do projeto nascente dos metodistas implantar no interior de São Paulo a sua Igreja. O colégio funcionou como uma espécie de ponta de lança para a implantação da missão Metodista na área do interior de São Paulo, no marco das missões protestantes que se delineavam no Brasil em meados do século XIX, sobretudo depois do Tratado de Abertura dos Portos às Nações Amigas, de 1810. O colégio ainda servia aos liberais como uma opção à educação católica e ao catolicismo conservador da época.

Já tem sido demonstrado que o projeto educacional metodista, estabelecido no sudeste e sul do Brasil no final do século XIX, atendeu a dois interesses convergentes: 1) da missão, como estratégia de penetração num país de maioria católica e Estado conservador; 2) dos republicanos, maçons e liberais brasileiros, pelo paradigma de modernidade e progresso que representavam os EUA e a educação de lá oriunda (CARDOSO, 2003, p. 228).

Diversos autores que têm se dedicado ao estudo da história da educação Metodista no Brasil têm apontado para essa relação entre o projeto liberal e republicano, em curso no país naquele período do estabelecimento dos primeiros colégios Metodistas, e para a forma como essas instituições contribuíram para o desenvolvimento de um novo patamar na educação do nacional (MESQUITA, 1992 e 2001; VIEIRA, 1993 e 2006; MESQUIDA, 1994; MATTOS, 2000; LOPES, 2000; BARBOSA, 2005a e 2005b).

A passagem do Colégio Piracicabano e de outras instituições Metodistas de educação fundadas no Brasil, do controle dos missionários norte-americanos para as lideranças nacionais, ocorreu mais efetivamente entre os anos 1950 e início dos 60. Esse processo coincidiu com o esgotamento do modelo que, em geral, era baseado no internato e no atendimento das elites, rurais ou urbanas. Esse período também coincidiu com o início do processo de industrialização do país, a crescente urbanização, a ampliação da oferta da educação pública e das novas iniciativas na educação privada, assim como, de um modo geral, com a complexificação da sociedade. Mattos (2000, p. 62-67) desenvolve mais detalhadamente esse quadro e seus desdobramentos.



Nesse contexto, o Colégio Piracicabano enfrentava uma grave crise econômica no final dos anos 1950 e início dos 60.

Foi então que algumas lideranças Metodistas, motivadas pela conjuntura local e pelas oportunidades do cenário nacional, retomaram um sonho já mais antigo de ingressar na educação superior.¹⁷ Entretanto, devemos reconhecer que essa não era uma vontade clara, expressa e compartilhada por toda a liderança Metodista na escola e na própria Igreja. A educação superior sempre intimidou e assustou um pouco a Igreja Metodista no Brasil, e de fato podemos considerar hoje que não estava preparada para ingressar nesse nível educacional, como reconheceu o Bispo Paulo Ayres Mattos em entrevista concedida ao Boletim Informativo Acontece, da Unimep, em 1987:

A Igreja deve reconhecer que caiu numa armadilha ao entrar em atividades do terceiro grau. Sem analisar o que estava por trás do incentivo à implantação de cursos superiores, decorrente do trágico e fatídico acordo MEC-USAID, usado para desmantelar a organização de professores e estudantes, a Igreja Metodista acabou se prestando aos objetivos da ditadura. E acabou sendo levada a um beco sem saída. Mas este é o preço de sua atitude leviana, de anos atrás, ao se negar a refletir sobre os aspectos políticos e ideológicos que estavam por trás de sua opção de abraçar também o ensino de terceiro grau (ACONTECE, 1987, p. 6).

De todo modo, no caso do Colégio Piracicabano, uma decisão foi tomada, a gosto ou a contragosto das lideranças Metodistas, e foram criadas as Faculdades do Instituto Educacional Piracicabano, em 1964. Podemos considerar isso como uma entrada definitiva nesse nível de educação, que teve seu desenvolvimento e resultou na criação da primeira Universidade Metodista da América Latina, a Unimep, em 1975.

5.5 EDUCAÇÃO SUPERIOR METODISTA NO BRASIL

Apesar de certa desconfiança e posicionamento refratário de alguns setores da Igreja Metodista em relação à educação superior, como mencionamos, essa iniciativa era um sonho antigo de outros setores da Igreja, possivelmente embalado pelo entusiasmo do metodismo em outros países, como a Inglaterra, Japão e, sobretudo, Estados Unidos da América, que já havia

¹⁷ A Igreja Metodista já havia criado anteriormente cursos de nível superior em outras instituições no país. Foi o caso do Instituto Granbery, em Juiz de Fora, MG, que, em 1889, criou o curso de Teologia e, em 1904, os cursos de Farmácia e Odontologia, em 1911, o curso de Direito e, em 1928, o curso de Pedagogia (SCHÜTZER, 2005, p. 5). Esses cursos, entretanto, foram encerrados alguns anos mais tarde ou transferidos para a iniciativa pública (como os casos de Odontologia e Farmácia). Também, no sul do país, em Porto Alegre, RS, em 1921, fora fundado o Porto Alegre College, que contou com os cursos de Teologia e Pedagogia, ambos encerrados alguns anos mais tarde. Posteriormente, em 1954, o Instituto Americano de Lins – IAL, SP, criou a Faculdade de Odontologia de Lins – FOL, existente até os dias de hoje (SHÜTZER, 2005, p. 5). A partir de 1999, a FOL foi transferida do IAL e incorporada pela Unimep.

criado e consolidado dezenas de faculdades e universidades Metodistas desde o final do século XVIII¹⁸.

Schützer (2005) demonstra em sua tese “Universidade Metodista – sonhos e descaminhos” que o objetivo da educação superior já estava presente desde o ideário dos missionários norte-americanos que aqui chegaram:

Uma Universidade metodista parece ter sido o sonho dos primeiros missionários, sonho que sofreu reveses na sua concretização, porque precisou adaptar-se à sociedade brasileira nos diversos momentos políticos e econômicos. [...] a missão metodista enviada ao Brasil no final do século XIX pretendia atuar na área da educação, inclusive no nível superior, porém lidava nessa área com um conjunto de ideias, percepções e aspirações sobre Universidade que tinham pouca estruturação, e que tiveram relação direta com a abertura dos cursos que vieram a funcionar (SCHÜTZER, 2005, p. 2-3).

Também, na mesma linha, analisando a implantação da educação superior Metodista no Brasil, Boaventura (1991, p. 44-45) refere-se a três momentos nos quais houve tentativa do estabelecimento de projetos nesse nível. O primeiro deles, logo no início da República, com os cursos de Farmácia, Odontologia e Direito no Granbery. A segunda tentativa, já no período escolanovista, com Pedagogia, quando “o eixo central da preocupação passa a ser a docência e a formação de quadros educacionais, dentro do espírito do período”. E o terceiro intento, no período do Estado Novo, mas não prosperou. Boaventura (1991) aponta que:

A primeira tentativa se dá no início da República, em que os metodistas, valendo-se dos flancos abertos na legislação, entraram na onda de privatização e, por parte de muitos grupos, também de comercialização do ensino; abriram cursos nas áreas mais oferecidas, a saber, Farmácia, Odontologia e Direito. A segunda tentativa, que se distingue da primeira por uma série de fatores, constituiu um esforço dentro da influência escolanovista e o eixo central da preocupação passa a ser a docência e a formação de quadros educacionais, dentro do espírito do período (BOAVENTURA, 1991, p.44).

Em outro texto, Boaventura (1995) fez um detalhado inventário da concepção de Universidade no metodismo brasileiro, nas décadas de 1910 a 1930, demonstrando que o sonho da Universidade existiu desde cedo, pelo menos por parte das lideranças educacionais dos Metodistas. Entretanto, o autor assegura que é possível constatar também, e contraditoriamente, que outros setores da Igreja, mais interessados na missão das paróquias propriamente ditas, viam com desconfiança e resistiam ao desejo de ingresso no terceiro grau.

¹⁸ A primeira instituição educacional Metodista na América foi o Cokesbury College (o nome é uma referência aos dois primeiros bispos da Igreja Metodista na América: Thomas Coke e Francis Asbury), em Abingdon, Maryland, posteriormente transferido para Baltimore. A decisão pela criação dessa faculdade foi tomada em 1784, mas, somente três anos mais tarde ela abriu de fato as suas portas, em 1787. Em 1836, era criada a primeira faculdade a aceitar mulheres como estudantes, a Wesleyan College, em Macon, Georgia. Por volta da época da Guerra Civil americana já eram cerca de duas centenas de escolas, faculdades e universidades Metodistas nos Estados Unidos da América.

Com a criação da Faculdade de Odontologia de Lins (FOL), em 1954 – e que continuava em pleno funcionamento –, o Colégio Piracicabano tomou a iniciativa de criar as Faculdades do Instituto Educacional Piracicabano, conhecidas por ECA (Economia, Ciências Contábeis e Administração de Empresas). Em 1964, a Igreja Metodista abria a porta de entrada para esse nível educativo, resultando, posteriormente, na criação de outras instituições superiores em várias partes do país.

Atualmente, às vésperas de completar 135 anos de educação Metodista no Brasil, a Igreja conta com duas universidades, dois centros universitários, três faculdades, vinte e nove colégios e outras instituições de ensino teológico superior, bem como algumas escolas de educação especializada, abrangendo uma população estudantil de mais de cinquenta mil estudantes.

5.6 EDUCAÇÃO: UMA CLARA OPÇÃO NO METODISMO HISTÓRICO

Portanto, é patente que o metodismo esteve e está profundamente vinculado à educação desde sua gênese e desenvolvimento histórico na Inglaterra do século XVIII, na transposição para as colônias ultramarinas e consolidação nos Estados Unidos da América com a fundação Igreja Metodista Episcopal. Além disso, é responsável pelo processo de expansão missionária Metodista desde a América do Norte e Grã-Bretanha para outras partes do mundo, como foi o caso do Brasil. Por todas as partes por onde o metodismo se expandiu, ocorreu o fenômeno da criação de Igrejas (templos) e Escolas, muitas delas lado a lado. Na atualidade, são mais de 800 instituições educativas Metodistas ao redor do mundo, em mais de 70 países de todos os continentes.

Dentre essas instituições, estão renomadas universidades, tais como a *Emory University* e *Clark Atlanta University* (Atlanta, GA, EUA), *Duke University* (Durham, NC, EUA), *American University* (Washington DC, EUA), *Southern Methodist University* (Dallas, TX, EUA), *Boston University* (Boston, MA, EUA), *Southwestern University* (Georgetown, TX, EUA), *Drew University* (Madison, NJ, USA), *University of Roehampton* (Londres, Inglaterra), *Africa University* (Mutare, Zimbabwe), *Aoyama Gakuin University* (Tókio, Japão), *Hiroshima Jogakuin University* (Hiroshima, Japão), *Yonsei University* e *Ewha Womans University* (Seoul, Coréia do Sul). Da *Boston*, *Southwestern* e *Drew*, saíram seis prêmios Nobel, cinco na área de Medicina e um na área de Química. Entre os ex-alunos, destacam-se personalidades como Martin Luther King, responsável pela revolução dos Direitos Civis nos Estados Unidos, na década de 1960.



Na América Latina e Caribe são mais de 200 instituições educacionais Metodistas, sendo que cinco são universidades – *Universidad del Centro Educativo Latinoamericano*, Ucel (Rosario, Argentina), *Universidad Madero*, Umad (Puebla, México), *Universidad Metodista de Costa Rica*, Unimet (San José, Costa Rica), a Universidade Metodista de São Paulo, Umesp (São Bernardo do Campo, SP, Brasil) e a Universidade Metodista de Piracicaba, Unimep (Piracicaba, SP, Brasil), que foi a primeira Metodista nesse nível educacional a ser criada na América Latina.

Essa índole Metodista se expressou não só como uma concepção ideológica de seus fundadores, mas nas ações concretas e efetivas de todos esses projetos educacionais ao redor do mundo, constituindo-se como uma *práxis* em favor do desenvolvimento educacional. Nessa esteira e com esse lastro histórico é que surgiu a Unimep, a partir do Colégio Piracicabano (1881) e das Faculdades do Instituto Educacional Piracicabano (1964), tendo sido então reconhecida e credenciada como uma Universidade em 1975.

5.7 AS DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO NA IGREJA METODISTA (1982)

Precisamos mencionar, aqui, a importância fundamental que teve (e espera-se que continue tendo) esse documento para a educação Metodista no Brasil, especialmente porque ele teve um significativo impacto na Unimep nos anos 1980, com ressonâncias para o processo e movimento de construção da Política Acadêmica no final daquela década e início da seguinte.

As Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista – Deim¹⁹ (METODISTA, 1982) já têm sido objeto de estudos e pesquisas por diversos autores, de modo que não é necessário ampliarmos demasiadamente a análise do documento em si (SILVA, 2012; LAZIER, 2010; DORNELES, 2006; SILVA, 2004; BOAVENTURA, 2002; RIBEIRO; LOPES, 2002; SHUTZ, 1984). Em 2012, por ocasião dos 30 anos das Deim, inseridas no documento Plano para a Vida e Missão da Igreja Metodista, e da criação das Pastorais Escolares e Universitárias, o Cogeime publicou um número especial de sua Revista de Educação, sob o título “Educação Metodista: marcos de uma trajetória”, na qual há vários artigos que abordam as Diretrizes.

Esse documento, juntamente com o Plano para a Vida e Missão da Igreja Metodista – PVMI, foi aprovado pelo XIII Concílio Geral da Igreja Metodista, que aconteceu de 18 a 28

¹⁹ O documento está disponível *on line* na íntegra em: <http://www.cogeime.org.br/documentos/deim/>.



de julho de 1982, em Belo Horizonte, MG. Um longo processo de debates, discussões e redação coletiva do documento foi realizado, nos anos anteriores, por meio de seminários e consultas convocadas pelo Conselho Geral da Igreja, com lideranças das instituições educacionais e de outros setores da Igreja que tinham alguma relação com a educação. O próprio processo de elaboração desses documentos refletia muito de uma época em que se estava buscando no Brasil e em outras partes da América Latina uma sociedade mais participativa e democrática, que fosse permeada por processos dialéticos de construção coletiva. Mesmo no plenário do Concílio Geral houve duros debates que polarizaram posições; dialeticamente, foi-se avançado na direção da aprovação do PVMI e das Deim.

As Deim abrangem três grandes áreas ou dimensões da educação pelas quais a Igreja Metodista atua: a “educação secular”, compreendida pelas escolas, faculdades, centros universitários e universidades instituídas²⁰ pela Igreja; a “educação cristã”, que é a ação docente da Igreja nas suas próprias unidades (igrejas locais, congregações, pontos missionários) e se realiza, por exemplo, por meio da escola dominical, dos grupos de estudo bíblico etc.; e a “educação teológica”, que está relacionada com os seminários, institutos teológicos e faculdades de teologia mantidos pela Igreja.

O documento contém uma parte geral, composta de quatro subitens: “O que estamos vendendo”; “O que nos diz a Bíblia”; “Algumas considerações das quais devemos nos lembrar”; “O que devemos fazer”.

No primeiro subitem, “O que estamos vendendo”, explicita-se um reconhecimento dessa relação histórica da Igreja Metodista com a educação, mas também demonstra que, do ponto de vista filosófico-ideológico, o modelo educativo naquele momento vigente dava “muito mais valor às atitudes individualistas em relação à sociedade” (METODISTA, 1982, p. 35). No caso das escolas, afirma que elas haviam perdido “suas características inovadoras e passaram a ser reproduutoras da educação oficial. Esvaziaram-se, perdendo sua percepção de que o Evangelho tem também dimensões políticas e sociais, esquecendo, assim, sua herança metodista” (METODISTA, 1982, p. 35).

No segundo subitem, “O que nos diz a Bíblia”, faz uma análise bíblico-teológica das implicações da relação da Igreja com a educação, fundamentalmente centrada no conceito de

²⁰ Fazemos aqui uma diferença entre a noção de “instituidora” e “mantenedora”. No caso, a Igreja Metodista é a “instituidora”, que criou o Instituto Educacional Piracicabano e por extensão a Unimep, mantida daquele. A “mantenedora”, na forma da lei, é uma pessoa jurídica de direito privado, em geral, associação de fins não econômicos, que, legalmente, é a responsável pelas unidades educacionais. No caso da Unimep, ela é uma das unidades educacionais “mantidas” pelo Instituto Educacional Piracicabano da Igreja Metodista, pessoa jurídica de direito privado, registrada em cartório e junto à Receita Federal com um CNPJ próprio. A outra unidade mantida é o Colégio Piracicabano.

Reino de Deus como a utopia da realização salvífica de Deus, que se expressa concretamente na mudança do ser humano e nas relações sociais, rumo a uma sociedade com igualdade, inclusão, equidade para todos, permeada por amor, justiça, direito, esperança e, enfim, vida em plenitude, contra as “cadeias da opressão, do pecado, em todas as suas formas” (METODISTA, 1982, p. 37).

O terceiro subitem, “Algumas considerações das quais devemos nos lembrar”, inicia afirmando que “toda a ação educativa se baseia numa filosofia, isto é, numa visão a respeito do mundo e das pessoas” (METODISTA, 1982, p. 38), o que, no caso da educação na Igreja Metodista, está relacionado com a fé e noções teológicas como a de “Reino de Deus”, eixo norteador das práticas educativas, no confronto com a realidade. Aprofunda-se aqui o contexto em que vinha se desenvolvendo a educação na Igreja Metodista, baseada numa filosofia liberal, cujas características eram as de:

- 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 (METODISTA, 1982, p. 38).

Segundo a leitura crítica que o documento faz dessa concepção educativa, seus pressupostos não estavam de acordo com os princípios bíblico-teológicos que deveriam caracterizar a educação Metodista. Esperava-se então estabelecer-se uma nova prática educativa na Igreja, para que sujeitos e comunidades por ela alcançadas:

- 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 (METODISTA, 1982, p. 38-39).

No quarto subitem, “O que devemos fazer”, o documento estabeleceu objetivos para a educação Metodista baseados na execução das diretrizes aprovadas. Isso evidentemente implicava em fazer correções das práticas sedimentadas, em razão da filosofia liberal até então vigente.

Nos itens subsequentes deste capítulo iremos abordar a formação da Unimep e as etapas do seu desenvolvimento. Essa Universidade construiu-se justamente com base em uma filosofia liberal e afetada pelo modelo centralizador, autoritário e tecnocrático vigente no país naquele período. Era, portanto, uma instituição a ser redirecionada dentro das novas propostas



que a Igreja Metodista aprovava para sua área educacional.

Foram aprovadas dez diretrizes gerais (METODISTA, 1982, p. 40-41), das quais destacamos algumas das recomendações e estabelecemos no quadro abaixo uma comparação com procedimentos que se desenvolveriam na Unimep naqueles anos, como ressonância de uma opção que atendia aos anseios do documento pela prática da Universidade:

Tabela 6 – Comparação das diretrizes gerais (Deim) e de práticas na Unimep

Diretrizes Gerais	Práticas na Unimep
Buscar estreito relacionamento com as comunidades e compartilhar com elas dos problemas que enfrentam (3 ^a diretriz)	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 vai coincidir 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 nesse período.
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 (4 ^a diretriz)	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 <i>campus</i> .
Atuar por meio de educação popular e, para isso, destinar recursos financeiros específicos (5 ^a diretriz)	A educação popular tornou-se um grande movimento da Unimep na década de 1980, tendo também organizado os congressos que resultaram na criação do Fórum Nacional de Educação Popular – Fonep. A Unimep, até hoje, desenvolve programas de educação popular – sobretudo na linha de alfabetização de adultos, tendo por esse trabalho alcançado milhares de pessoas desde a década de 1980, no Brasil e em outros países.
A ação educativa da Igreja deverá proporcionar aos participantes condições para que se libertem das injustiças e males sociais que se manifestem na organização da sociedade (6 ^a diretriz)	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.
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.	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.

Fonte: Elaboração nossa com base no documento Deim e informações históricas da Universidade.



Na parte específica das Deim que tratam da “educação secular”, foram aprovadas seis recomendações, que passariam a ser foco de atenção (e em certos casos de tensão) nas instituições educacionais:

- 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 essas diretrizes sejam cumpridas em suas instituições.
- 6 – As instituições participarão em projetos da Igreja compatíveis com suas finalidades estatutárias, atendendo aos fins da Missão (METODISTA, 1982, p. 41-42).

No conjunto dessas recomendações, podem ser encontrados elementos pelos quais facilmente se pode estabelecer conexões com a reflexão e a prática da Universidade, particularmente se considerada a filosofia e as concepções expressas nos documentos fundamentais da Unimep, como a Política Acadêmica e as demais políticas particulares.

Por exemplo: em relação ao que preconiza a primeira recomendação – não só preparar para o mercado de trabalho, mas despertar percepção crítica dos problemas da sociedade – já no começo da década de 1980, estavam presentes nos debates da comunidade acadêmica unimepiana diversos questionamentos e manifestas preocupações quanto ao modelo de educação que era desenvolvido na Universidade, cujas ênfases estavam baseadas majoritariamente na formação voltada para o mercado de trabalho (uma educação tecnicista). A comunidade acadêmica movimentava-se então na direção do desenvolvimento de uma Universidade alternativa, que realizasse as suas finalidades expressando insatisfação e inconformismo com a realidade cindida da sociedade, bem como renunciando a um ensino reproduutivo, alinhado ao *status quo* da sociedade e à ideologia vigente. Depois, passou-se também a falar em uma Universidade que deveria buscar uma “dupla competência”, ou seja, desenvolver nos estudantes a “competência profissional” e a “competência política” ou, como expressa as Deim, “uma percepção crítica dos problemas da sociedade” (METODISTA, 1982, p. 41). Mais tarde, todos esses movimentos e conceitos fariam eco e encontrariam uma síntese no movimento da Política Acadêmica e demais políticas da Unimep.

A recepção do PVMI e das Deim na comunidade acadêmica da Unimep foi boa e, entre as lideranças acadêmicas da Universidade, contava com o entusiasmo do Reitor Elias



Boaventura. Também, integrava a Universidade o teólogo e reverendo Metodista, Dr. Ely Eser Barreto César, na condição de Diretor Acadêmico (desde 1º de fevereiro de 1980). Ele, não só na qualidade de teólogo, mas também como vice-presidente do Conselho Geral da Igreja Metodista na gestão que concluiria mandato em 1982, foi protagonista fundamental em todo o processo de debates e elaboração dos documentos da Igreja. Assim, com a presença dessas lideranças na Universidade e uma notória disposição de segmentos importantes da comunidade acadêmica, os quais encontravam nos documentos pontes de diálogo com as suas concepções político-ideológicas enquanto educadores universitários, não foi difícil para que o PVMI e as Deim encontrassem ressonância no movimento da Unimep.

Corroborando essas nossas afirmações, em uma reflexão pastoral que apresentamos na abertura da reunião do Conselho Universitário da Unimep, em 14 de agosto de 2002 (quando marcavam-se os 20 anos dos documentos), a título de exemplo da recepção dos documentos por integrantes da academia unimepiana, recolhemos a manifestação de um destacado professor daquela época na Unimep:

[...] o doutor José Luiz Sigrist teceu o seguinte comentário ao documento base do (sic) *Diretrizes para a Educação*: “O grande mérito deste documento, ao nosso ver, é que ele expressa um momento privilegiado de uma Igreja que assume a responsabilidade de se rever, de se pensar a si mesma, de reconsiderar a sua caminhada histórica, de avaliar o seu passado, de tentar compreender o momento presente e de definir perspectivas para o futuro. Percebe-se, claramente, que a Igreja Metodista não se contenta, apenas, em testemunhar a fé que a define, mas se engaja na história como uma força que se quer libertadora do homem em todas as suas dimensões. E, por isso, ela passa a viver tensões e contradições da hora presente, não porque ela queira, mas porque se sente parte integrante de um processo que a envolve e a solicita no sentido de que defina a sua nova identidade” (Texto de circulação interna, p. 1) (CARDOSO, 2003, p. 68).

As Deim foram, naqueles anos de 1980 e 1990, uma ponte fundamental de diálogo entre a Igreja Metodista e a academia unimepiana, tendo reforçado o caminho que a Universidade traçava rumo ao estabelecimento de sua identidade e a construção de sua Política Acadêmica.

5.8 A FORMAÇÃO DA UNIMEP

No primeiro capítulo, registramos um inventário de trabalhos disponíveis que se dedicaram à Unimep como tema. Dentre esses, há poucos que estudaram a formação da Universidade. Na sua maioria, são trabalhos que se dedicam a temas diversos, correlacionados com essa Universidade. O trabalho mais consistente que estudou a formação da Unimep foi a tese de Silva Júnior (1992), contudo sua pesquisa e análises se limitam ao final da primeira

gestão da Universidade, em 1978. Também podem contribuir na compreensão de um quadro mais geral, entretanto dedicando-se a períodos e temáticas mais específicas, os trabalhos de Oliveira (1983) e Fleuri (1988). Um único trabalho, de Carvalho (1993), abrange mais a perspectiva da administração da Unimep em relação à sua Política Acadêmica. Há ainda o texto de Netto (1994), de características mais narrativas, cujo mérito está no oferecimento de muitos detalhes históricos que podem ajudar a compreender essa Universidade.

Com essas considerações iniciais, nosso objetivo é oferecer uma síntese histórica da formação da Unimep, com o intuito de estabelecer uma contextualização da trajetória histórica dessa Universidade, o que poderá contribuir no intento de explicar e compreender o percurso que resultou no movimento de sua Política Acadêmica e na formação da identidade mesma da Universidade. Ademais, apontamos, no primeiro capítulo, as razões para não elaborar uma revisão da literatura antecipada. Não se trata, nesta pesquisa, propriamente de uma revisão da literatura, até porque seríamos muito parciais ao citar apenas duas ou três obras que registram pesquisas sobre a Unimep.

Os primeiros cursos superiores que posteriormente vieram a dar origem à Unimep foram criados em 1964, como fruto de uma crise institucional do antigo Colégio Piracicabano, o qual, no início dos anos 1960, encontrava-se imerso em graves problemas financeiros, os quais chegavam a ameaçar a sua continuidade.

A Direção Geral da época enxergou a educação superior como oportunidade de buscar a superação de tais problemas e garantir o futuro da instituição. Fundou-se então um conjunto de faculdades isoladas, que ficou conhecido como a ECA, por causa de seus cursos – Economia, Ciências Contábeis e Administração de Empresas.

Silva Júnior (1992), ao analisar a formação da Unimep, demonstrou a tendência estabelecida no período de 1955-1965, que privilegiava a educação superior privada no país, cuja “capacidade mais que duplicou em relação ao corpo docente e à matrícula efetiva” (SILVA JÚNIOR, 1992, p. 51), entretanto a educação superior no país “mantinha continuada a tendência de elitização [...] e potencializava – uma vez que a preponderância política nos Conselhos era das escolas particulares – a privatização do ensino superior” (SILVA JÚNIOR, 1992, p. 54).

Sampaio (2000), também ao analisar o ensino superior no Brasil nesse período, mostrou como a LDB-1961, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961) criou oportunidades para que a iniciativa privada viesse a expandir o sistema de educação superior no país, conferindo ao Conselho Federal de Educação (CFE) as funções de: “Decidir da abertura de cursos e estabelecimentos privados, o



funcionamento dos estabelecimentos isolados de ensino superior federais e particulares e o reconhecimento de universidades mediante aprovação dos seus regimentos e estatutos” (SAMPAIO, 2000, p. 55).

Ora, o CFE era majoritariamente formado por pessoas oriundas ou vinculadas com a própria educação privada²¹, o que facilitou em muito esse processo da expansão privada da educação superior no país naquele período.

No final da década de 60, o setor privado já absorvia 46% das matrículas; no final da década seguinte, respondia por 62,3%. Nesses anos, as iniciativas laicas, que já dividiam com o segmento confessional a oferta privada de ensino superior desde os anos 50, tornaram-se predominantes, dando nova configuração ao sistema (SAMPAIO, 2000, p. 57).

Já com relação ao ensino médio, ocorria uma expansão na esfera pública, o que ajuda a explicar a crise das escolas privadas, dentre elas o Piracicabano, e a expansão do ensino superior na esfera privada (SAMPAIO, 2000, p. 55).

Além da explicação conjuntural para o início da Unimep, devemos reconhecer que também havia uma potencialidade imanente para o ensino superior, já latente e talvez adormecida por décadas no interior da Igreja e entre suas lideranças educacionais, pelo menos desde o início do período republicano, como já mencionado antes.

Apesar da crise do Colégio Piracicabano e consequente busca de soluções, além da conjuntura nacional que oferecia oportunidade para a expansão do ensino superior nos anos 1960, aliada à apetência histórica de algumas lideranças do segmento educacional Metodista para ingressar nesse nível de educação, havia ainda outro aspecto que deve ser levado em consideração, conforme reconhecem Silva Júnior (1991) e Netto (1994). Trata-se da potencialidade do mercado educacional superior especificamente em Piracicaba²² e na sua região de influência, que havia naquele momento, a fim de receber a implantação de novos cursos superiores. De fato, era um antigo anseio da elite econômica da cidade, que até então era servida apenas pelo curso de Agronomia da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiróz (Esalq), e o curso de Odontologia da Faculdade de Odontologia de Piracicaba (FOP).

Assim, coincidentemente com o golpe militar de 1964, o Instituto Educacional Piracicabano, liderado pelo seu diretor, Rev. Chrysantho César, e com assessoria do Prof. Paulo Guaracy Silveira, criava a ECA, as Faculdades Isoladas do IEP, precursoras da Unimep. Para o dia 1º de abril daquele ano – o que não era ironia – fora marcada a data do primeiro

²¹ E esse perfil perdurou pelos anos 1970. Um exemplo disso é a própria presença de um metodista no CFE a partir de 1972, o Dr. Benedito de Paula Bittencourt, que fora um dos fundadores do Instituto Metodista de Ensino Superior – IMS, em São Bernardo do Campo, e posteriormente, já no CFE, teve atuação fundamental na tramitação e aprovação do projeto de reconhecimento da Unimep.

²² Que era conhecida como “cidade das escolas”, apesar da limitada oferta de educação superior.

vestibular para os novos cursos superiores, apesar da insegurança conjuntural que reinava no cenário do país naquele momento. Os exames foram realizados com os 200 candidatos inscritos, que disputaram as 160 vagas nos cursos oferecidos (NETTO, 1994, p. 19, 43).

Logo após a Reforma da Educação de 1968, aproveitando-se da porta aberta pelo governo militar, as Faculdades Isoladas do IEP fizeram uma intensa movimentação na direção de criar novos cursos, em variadas áreas do saber, transformando-se assim, no início dos anos 1970, em Faculdades Integradas do IEP, num claro movimento que já demonstrava a intenção por alçar voos mais altos, notadamente na direção do estabelecimento de uma Universidade.

Em 1972, a instituição ingressou no CFE com o processo de criação da Universidade. Alguns anos depois, esse processo se consolidaria por meio do Parecer do CFE, nº 4027/1975, de 10 de outubro de 1975, e do Decreto do Presidente da República, nº 76.860, de 17 de dezembro de 1975, que respectivamente reconheceu e homologou o reconhecimento da Unimep.

A respeito do período que antecede a criação da Universidade, as análises de Silva Júnior (1991) apontam que:

Nos dois momentos institucionais do IEP no ensino superior (Faculdades Isoladas e Faculdades Integradas), a instituição figurou como um partido ideológico próximo do governo militar, orientada política e ideologicamente no sentido da legitimação da ordem política, social e econômica (SILVA JÚNIOR, 1991, p. 176).

Mas, apesar desse perfil institucional, como apontado por Silva Júnior (1991), já podiam ser identificados em setores da comunidade acadêmica da ECA, dos discentes e docentes, alguns traços de inconformismo e questionamentos ao *status quo* (NETTO, 1994). Essa postura inconformada e contestatória, pelo menos em parte da comunidade acadêmica, muitas vezes se chocava e explicitava a contradição com o modelo de gestão institucional, administrativa ou acadêmica, representado nos dirigentes institucionais e em setores da própria liderança da Igreja Metodista, como procuraremos descrever a seguir nas etapas da formação e desenvolvimento da Unimep. Evidentemente que essas etapas que mencionamos são uma divisão artificial, para fins de estudo do desenvolvimento da instituição, caracterizados por determinados aspectos que podem ser reunidos num lapso de tempo (anos). Não se trata de uma linearidade definitiva e não significa também que determinados processos não perpassem para além desses blocos que estamos arbitrariamente desenhando para tentar demonstrar o desenvolvimento da Universidade.

5.8.1 Etapas na Formação e Desenvolvimento da Unimep

O professor Antonio Joaquim Severino nos ensina em “Educação, ideologia e contra-ideologia” que:

Todo projeto educacional será necessariamente um projeto político e não há como evitá-lo. A educação, como qualquer outra atividade humana, não é um processo neutro. Considerá-la assim é reforçar posições político-ideológicas consolidadas. O educador precisa então entender-se como membro de uma sociedade envolvida num processo histórico (SEVERINO, 1986, p. XIV).

Nesse sentido, o movimento administrativo e acadêmico das Faculdades do IEP e, posteriormente, o da Unimep, seu projeto e proposta de sociedade precisam ser analisados e interpretados no contexto dos processos históricos em que estiveram e estão inseridos. Todavia, a Universidade, por intermédio de sua comunidade acadêmica, também fez e faz suas opções político-ideológicas²³, que podem ser aderentes e coniventes ou contraditórias e críticas ao contexto político-social com o qual se relaciona e interage esta comunidade e a própria Universidade. Trata-se, portanto, de um processo que não é portador de neutralidade, como adverte Severino (1986). Ora a Universidade pode posicionar-se aderente à ideologia²⁴ vigente no contexto político-social, ora pode opor-se a essa ideologia, criticá-la e assumir uma posição que Severino chama de contraideológica. Isso depende de uma série de fatores, que vai desde o perfil hegemônico preponderante na comunidade acadêmica, as suas convicções político-sociais, as condições históricas do contexto em que está inserida a Universidade ou a disposição dos seus dirigentes para assumirem este ou aquele posicionamento, assim como a disposição para arcar com as consequências de tais escolhas.

É preciso considerar também que a política, assim como a educação, são atividades humanas. Os caminhos são escolhidos pelos homens e mulheres, pela comunidade humana – no caso da Universidade por seus Reitores, diretores, conselhos e comunidade acadêmica (professores e estudantes) e funcionários administrativos – mediatizados pela cosmovisão e as

²³ Obviamente, não estamos nos referindo aqui a posições partidárias no sentido estrito, mas a concepções de mundo e de sociedade, a projetos de sentido e modelos de atuação da universidade, ao modo pelo qual a comunidade, suas lideranças e a própria sociedade entendem o que é ser universidade em um dado contexto histórico, para qual propósito e a quem serve a universidade.

²⁴ Como sabemos, o termo ideologia é polissêmico, por isso cabe uma explicação de como estamos utilizando-o nesse caso. A concepção Marxista clássica, em geral, via na ideologia um mascaramento da realidade, uma ilusão, uma falsa consciência, camuflando ou invertendo a realidade de acordo como os interesses da classe dominante, constituindo-se, portanto, num instrumento de dominação. Já o pensamento gramsciano traz uma visão mais positiva da ideologia em relação ao Marxismo clássico, considerando-a uma concepção de mundo que se manifesta na ação e a organiza, definidora e constituidora do real. Em “Concepção Dialética da História” (1978), Gramsci vai fazer uma distinção entre ideologias orgânicas e ideologias arbitrárias. Nas primeiras ele tem uma visão positiva e as considera “historicamente necessárias”, pois “elas ‘organizam’ as massas humanas, formam o terreno sobre o qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam etc.” (p.62-63) É nesse sentido que estamos utilizando o termo nesse contexto.

concepções filosóficas e de sociedade que lhes caracteriza. Nesse sentido, é no debate humano, democrático e plural das ideias, estratégias, sonhos e utopias, dialeticamente processado, que se estabelecem as posições políticas e ideológicas de um corpo social – no caso da Universidade, a sua comunidade acadêmica.

O levantamento de informações e leituras realizadas para a elaboração do projeto desta tese levaram-nos a considerar a possibilidade de que na história da Unimep – antes e depois de ser Universidade – podem ser identificadas em diferentes etapas relacionadas aos diversos períodos de seu desenvolvimento.

Nas referidas etapas, 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. Na Política Acadêmica da Unimep, o capítulo que descreve e analisa sua história remete também para essas possíveis fases do desenvolvimento da Universidade (UNIMEP, 1992, p.16-19). Nós reformulamos um pouco essa noção das etapas de desenvolvimento, à luz de estudos já existentes e das nossas observações no decorrer da pesquisa.

5.8.1.1. Primeira etapa (1964-1971)

A primeira etapa é a das Faculdades Isoladas (1964-1971). Nessa etapa, o projeto institucional era visto pela instituição e suas lideranças como uma oportunidade de negócios, na esteira da expansão privatista da educação superior, favorecida pelo Estado. Para o Instituto Educacional Piracicabano – IEP, a entidade mantenedora, a criação dos cursos superiores seria um meio eficiente e eficaz 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 seriamente a subsistência do seu projeto.

Silva Júnior (1992) demonstra em sua tese como a criação das Faculdades Isoladas do IEP, em 1964, se inseriu no contexto de busca por alternativas para solucionar a crise financeira do Colégio, conjugada 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.

Nessa primeira etapa, a gestão administrativa e acadêmica foi exercida de forma centralizada e autoritária, nos moldes do que acontecia com o próprio país, sob o regime militar (SILVA JÚNIOR, 1992). Podemos dizer que a instituição estava conformada ao *status*



quo e correspondia ao processo socioeconômico e político brasileiro. “O processo educativo não assumiu relevância frente aos problemas decorrentes da crise financeira” (UNIMEP, 1992, p. 16), fica reconhecido na própria Política Acadêmica da Unimep, na análise das suas condições histórico-sociais. O IEP, portanto, tirava algum proveito do momento que vivia o país em termos de educação superior e projetava a sua expansão. Por outro lado, é possível considerar que também servia, consciente ou inconscientemente, aos interesses do regime.

Nos primeiros anos da ditadura militar, segmentos importantes das lideranças e autoridades da Igreja Metodista assentiram com o poder que arbitrariamente usurpava o país, e de diversos modos foram coniventes com o regime estabelecido. Isso se refletia na relação das instituições educacionais com o regime, conforme destaca Silva Júnior (1992):

A IMB e suas instituições de ensino assumiram, pois, a forma de partidos ideológicos com a postura ideológica do governo militar, buscando, com isto, fundamentalmente, sua expansão educacional, tanto no ensino médio quanto no ensino superior. Neste último nível, a referida expansão ocorreu logo após a reforma de 1968 e, dentro deste processo, inseriu-se o movimento de instalação da Universidade Metodista de Piracicaba, com as mesmas características de partido ideológico assumidas pela Igreja (SILVA JÚNIOR, 1992, p. 90).

Em uma análise crítica realizada após a crise da Unimep, de 1985 (da qual vamos nos referir logo adiante), refletindo seriamente a respeito do ingresso do IEP na educação superior, em 1964, e consequente criação da Unimep, em 1975, o Bispo Paulo Ayres Mattos (1987) reconheceu que aquela iniciativa da instituição e, portanto, da Igreja Metodista, serviu naquele momento aos interesses do regime militar instalado no país, conforme já mencionamos anteriormente, no subitem 4.4 deste capítulo.

E isso nos remete para uma segunda etapa no desenvolvimento da Unimep.

5.8.1.2. Segunda etapa (1972-1975)

Na segunda etapa, 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 5.540/1968, 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 tecnicista²⁵ 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 do professor Elias Boaventura, Silva Júnior (1992) afirmou 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 buscaria equilibrar o conflito político enfrentado pelo Estado nessas cidades (SILVA JÚNIOR, 1992, p. 140-141).

Entretanto, nessa fase, a comunidade acadêmica e também determinados setores da Igreja Metodista, ainda que minoritários, continuavam demonstrando descontentamento com o modelo centralizador e autoritário da gestão da instituição e passaram a reivindicar uma maior participação, gestão colegiada e 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.

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.

Portanto, nas duas primeiras etapas do desenvolvimento da Unimep, ou o que foi o período pré-Universidade, podemos dizer que de modo geral o projeto era visto como oportunidade de negócios na esteira da expansão privatista da educação superior, favorecida

²⁵ 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 provém 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 Valnir Chagas, desenvolvidas no âmbito do CFE, com o parecer intitulado “Reestruturação das universidades brasileiras” (SAVIANI, 2013, p. 373).

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 e, portanto, poderia se dizer, já naquela época, uma instituição “neoprodisional, heterônoma e competitiva”²⁶ (SGUSSARDI, 2003).

5.8.1.3 Terceira etapa (1975-1978)

Em 1975, foi instalada a Universidade. Uma terceira etapa se iniciava (1975-1978) 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), o regime começava a acenar, ainda que timidamente, com uma distensão “lenta, gradual e segura”. Os movimentos da sociedade civil organizada, dentre os quais dos docentes e dos estudantes universitários, começavam a ser rearticulados, posto que haviam sido banidos para a clandestinidade na última década, período de maior repressão e perseguição política na ditadura.

Destacamos 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.

Um exemplo disso vem do contexto político da cidade. Em 1976, venceu as eleições municipais em Piracicaba o candidato do Movimento Democrático Brasileiro – MDB, João Herrmann Neto, jovem engenheiro agrônomo egresso da Esalq, onde tivera destacada atuação no movimento estudantil. Foi liderança central em sua assessoria e planejamento um professor dos quadros da Unimep, de origem metodista, Diretor da Faculdade de Comunicação e convicto socialista, Neidson Rodrigues, o qual juntamente com Enildo Pessoa, ex-secretário de Miguel Arraes no Recife, deram todos os contornos ideológicos à administração de

²⁶ Sguissardi (2003) defendeu o emprego desses conceitos para demonstrar a expansão desenfreada da educação superior privada, de cunho mercantilista e voltada para a formação para o trabalho. Trata-se de instituições universitárias de ensino ou escolas profissionais, ao estilo do modelo napoleônico, que avança em detrimento de um modelo neo-humboldtiano, isto é, das universidades de pesquisa ou que associam ensino-pesquisa (e extensão). Heterônoma porque orientada por interesses fora dela mesma, os interesses do mercado. E competitiva, pois, voltada para um expansionismo de caráter quase comercial. Pode-se dizer que nessas primeiras duas fases da história do desenvolvimento da Unimep, as Faculdades do IEP estavam, do ponto de vista administrativo e pedagógico, perfeitamente associadas a esse modelo neoprodisional, heterônomo e competitivo.

Hermann Neto. Essa administração ficou conhecida como a “República Socialista de Piracicaba” (NETTO, 1994, p. 253-254). Embora esse fato seja relacionado à conjuntura externa da Universidade, ele se liga a ela por seus protagonistas e mostra um exemplo dos vários quadros docentes que movimentavam a instituição.

Conforme relata Netto (1994):

Na ECA, um grupo de alunos formava um núcleo de atuação política, filiando-se ao MDB, o “MDB Jovem”, do qual, entre outros, participavam Barjas Negri e Renato Maluf, um jovem engenheiro-agrônomo, o então Secretário de Obras João Herrmann Neto. Em suas andanças pela periferia de Piracicaba João Herrmann Neto acabara sensibilizando-se com problemas sociais que via e com as idéias (sic) e propostas socialistas de um engenheiro-civil, Paulo Augusto Romera e Silva, passando a pregá-las em um estilo marcadamente populista. Eram teses e idéias (sic) que vinham sendo defendidas, também, pelo prof. Neidson Rodrigues, Diretor da Faculdade de Comunicação do IEP. O encontro de Neidson Rodrigues e de João Herrmann Neto possibilitou todo um movimento esquerdista que chegou ao poder em Piracicaba e, alguns anos depois, também na UNIMEP, com a queda de Richard Senn e a ascensão de Elias Boaventura (NETTO, 1994, p. 216-217).

Mas, 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).

Silva Júnior (1992, p. 215-249) confirma que a Unimep (e a própria Igreja Metodista) iniciava os primeiros passos de uma nova fase de reorientação ideológica. O Conselho Diretor do IEP era composto por conselheiros majoritariamente contrários ao regime militar; e na Universidade, em 1977, fora 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, p. 253-254).

A aproximação dos interesses desses diferentes grupos se refletia na Unimep pela intensificação das reivindicações em favor da “descentralização na gestão universitária e refutavam, em sua maioria, o projeto pedagógico tecnicista instalado na Universidade” (UNIMEP, 1992, p. 17). Conforme registra o histórico da Política Acadêmica da Unimep, “o resultado desta potencialização de intencionalidade e organização política foi uma crise político-institucional, que construiu as condições para a mudança ideológica do movimento institucional desta Universidade” (UNIMEP, 1992, p.17).

As considerações de um dos entrevistados, a respeito desse período, revelam um pouco do clima de insatisfação e resistência que se criava na Universidade e que acabou por precipitar a queda do Reitor, que também era o Diretor Geral da mantenedora:

[...] havia uma resistência muito grande ao reitorado do Dr. Senn, em função do pensamento sobre o que ele pensava sobre Universidade, sobre educação e também na linha democrática; eu sentia isso, chegando na Universidade que essa questão democrática não era algo assim muito ligada à sua gestão da Universidade, e também algumas pessoas ligadas ao grupo do Dr. Senn e isso ensejou resistência, foi criando resistência ao trabalho dele [...] (Entrevista, P4:2 {65:65})²⁷.

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 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.²⁸

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).

Nesse contexto, o Conselho Diretor fez a indicação do novo Reitor e diretor geral interino, Dr. Elias Boaventura, 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, como registrou 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).

²⁷ Ver no quinto capítulo, subitem “5.2. Procedimentos de codificação e estabelecimento das categorias de análise”, Figura 14, onde constam as informações para compreensão do sistema utilizado nas citações de entrevistas.

²⁸ Netto (1994, p. 253-322) descreve pormenorizadamente em sua obra, nos capítulos 21 a 26, os meandros dessa conjuntura interna, suas injunções, conflitos e contradições, que levaram à deposição do Reitor Senn e a nomeação de Elias Boaventura. Fato é que isso marcou o fim de um período na história da Unimep e o início de outro, com distintas opções ideológicas.

A Unimep, pode-se dizer, já nascera em 1975, marcada pelo inconformismo e pelas contestações ao *status quo*, herdeira dos movimentos que vinham do período das Faculdades Isoladas e Integradas do IEP, mediante os posicionamentos e a atuação da sua comunidade acadêmica, no geral portadora de um pensamento crítico-progressista mais alinhado à esquerda.

Em 1979, no Segundo Encontro de Liderança Acadêmica da Unimep, realizado em 8 de outubro daquele ano, o Professor Dorgival Henrique apresentou um estudo por ele elaborado, intitulado “Algumas Reflexões sobre as Disfunções Burocráticas da Unimep – Problema de Organização e Métodos ou Mudança Organizacional?” (UNIMEP, Doc. 135548a, Anexo II, 8/10/1979). No referido estudo, Henriques (1979) reconhece no desenvolvimento histórico das faculdades e nos primeiros anos da Universidade o panorama que descrevemos nessas três primeiras etapas da Universidade. Ele descreve os seguintes aspectos:

A estrutura burocrática autoritária da Unimep refletia o seu expansionismo em termos de patrimônio e em termos de educação em massa.

[...]

A estrutura burocrática autoritária da Unimep era um aparelho de um sistema mecânico, onde:

- A ênfase não se constituía no relacionamento entre e dentro dos grupos, mas exclusivamente individual (decisores x executores);
- O relacionamento das pessoas era do tipo: autoridade formal, obediência;
- A divisão do trabalho e uma supervisão hierárquica predominava sobre a participação e responsabilidade em equipe.

Consequentemente a tomada de decisão era altamente centralizada e a solução dos conflitos se dava por meio da repressão, arbitramento e/ou hostilidade.

A estrutura é um reflexo dos objetivos organizacionais, sejam eles explícitos ou implícitos, declarados ou não. A Unimep tinha um objetivo não declarado, mas que era pedra fundamental de toda sua estrutura formal e consequentemente de toda sua estrutura de poder, ou seja: “Expansão patrimonial, seguida sempre que possível da expansão do ensino em massa, quantitativo e crítico”. A Unimep reproduzia o sistema educacional brasileiro no tempo e espaço em cima de uma estrutura centralizadora, punitiva, onde a hierarquia era formada não por elementos que detinham o conhecimento, mas em cima de elementos que eram leais, para a organização conseguir seu principal objetivo (HENRIQUE, Doc. 135548c, Anexo II, 1979, p. 2-3).

Portanto, se nas primeiras três etapas do desenvolvimento da instituição até os primeiros anos da Universidade, de um ponto de vista institucional, caracterizava-se a adesão da Universidade à ideologia vigente, no contexto sociopolítico do país, na etapa seguinte explicitar-se-ia uma ruptura e instaurar-se-ia um movimento contraideológico, utilizando-se do conceito proposto por Severino (1986). Esse movimento seria construtor de uma nova relação interna na Unimep, bem como dela com a comunidade e com a sociedade brasileira, na busca por um projeto de Universidade que fizesse sentido à sua comunidade acadêmica e às demandas da sociedade e do país, notadamente no seu entorno, e caracterizada pelo



objetivo de formação com uma dupla competência, profissional e política (SILVA JÚNIOR, 1991, p. 17-18).

5.8.1.4 Quarta etapa (1978-1985)

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. Na Política Acadêmica da Unimep registra-se que:

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 reproduтивismo 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, 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 passa a ser intensamente debatido por parte da comunidade acadêmica na busca por um sentido e identidade da Universidade.

Uma descrição desse período é feita por Boaventura et al. (2007), a qual 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 iniciativas na Universidade, com características progressistas de esquerda, as quais a vinculavam aos temas sociais muito relevantes para aquele momento histórico e contexto. 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). O texto de Boaventura ainda 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, também se referindo ao processo institucional desse período, conclui a sua pesquisa afirmando que:

[...] a Instituição se reorientou a partir das forças políticas dos segmentos institucionais, buscando, através de seu movimento político-administrativo, atuar na sociedade civil no sentido da construção da hegemonia das classes subalternas, apesar de suas limitações materiais e de natureza ideológica.

[...] Outrossim, os intelectuais orgânicos, ligados à Igreja ou não, mas não comprometidos com as classes subordinadas, ofereceriam a resistência ao projeto que àquela época a Universidade passava a buscar. Portanto, as contradições, até então latentes e reprimidas, agora explicitavam-se na Unimep e seu processo político-administrativo tendia a superar as múltiplas contradições explícitas, no sentido de tornar a Universidade Metodista de Piracicaba um partido ideológico, voltado para as classes subalternas da sociedade brasileira (SILVA JÚNIOR, 1992, p. 248-249).

Devemos ressaltar que essa etapa da Universidade foi tão intensa e provocou reações e rupturas. Uma dessas reações e rupturas é a crise que ocorre no final do período, a chamada “crise de janeiro de 1985”. Essa crise, de natureza político-institucional, foi desencadeada por forças conservadoras que haviam ascendido ao Conselho Diretor do IEP, as quais, diante do agravamento da situação financeira da instituição, em 12 de janeiro de 1985, provocaram uma



intervenção abrupta na Universidade, com flagrante afronta à autonomia universitária. O Conselho fez a destituição sumária do Reitor e do Vice-Reitor, bem como nomeou os novos dirigentes interventores a partir dos seus próprios quadros.

A despeito da crise financeira que avançava na instituição, há diversas evidências de que aquele ato intempestivo do Conselho Diretor fora também tomado pela força do conflito ideológico. Ou seja, foram explicitadas contradições entre a Universidade e o seu Conselho Diretor. Por um lado, a Reitoria e a comunidade acadêmica, com uma conduta de atuação mais alinhada aos pressupostos da Teologia da Libertação e da esquerda política e, por outro, um Conselho Diretor de cunho mais conservador, o qual fora reiteradamente qualificado pelos membros da comunidade universitária como “reacionário”.

Essa crise experimentada pela Unimep coincidiu com a abertura democrática do país e a eleição do primeiro presidente civil depois de vinte anos de ditadura militar, portanto 1989. Mas, contraditoriamente, enquanto o país vivia a experiência da abertura política, a Unimep encaminhava-se no sentido inverso, na contramão da história, como se referiam então, por causa da reação de seu Conselho Diretor. Aquela abrupta intervenção na Universidade alcançou repercussão não só local e regional, mas até em nível nacional e internacional. Assim, por exemplo, a reação à crise foi descrita por um pastor metodista, Rev. Antônio Olímpio de Sant’Ana, que naquele momento se encontrava numa reunião do Conselho Mundial de Igrejas – CMI, na Holanda:

A unidade Justiça e Serviço do Conselho Mundial de Igrejas reuniu-se na pequena cidade de Eindhoven, Holanda. Os brasileiros marcaram para o dia 15 de janeiro, à noite, uma movimentada comemoração dedicada à eleição do novo presidente da República, dr. Tancredo Neves [...] Ajuntamo-nos diante da única TV disponível para ouvir o noticiário da noite. Finalmente o resultado: tínhamos um novo presidente. Não sabíamos, contudo, que, naquele mesmo dia, os jornais em Amsterdã haviam publicado, em manchete, a destituição do reitor e vice-reitor da UNIMEP. A informação só nos chegou na 5^a feira. Reitor e vice-reitor tinham sido demitidos devido à teologia da libertação e atividades da Universidade em favelas e bairros pobres. Perplexos, perguntávamos como isso pode acontecer no momento de abertura democrática tão rica no país. Havia uma pergunta constante: não entendemos vocês metodistas; numa hora de abertura política do país, dão um golpe em cima de uma das mais responsáveis e sérias Universidades brasileiras? (ELIAS, 2009, p.53)

A reação imediata da comunidade acadêmica organizada da Unimep ficou conhecida como “a janeirada”. O movimento organizado docente, de funcionários, apoiados por outros setores da comunidade local, repudiaram e resistiram ao que consideravam e qualificavam como um golpe. Essa resistência criou as condições iniciais para superação da crise política (e, consequentemente, garantiu as energias necessárias ao enfrentamento da crise financeira), 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 (UNIMEP, 1992, p. 18).

Como já mencionamos, um dos trabalhos pioneiros sobre a Unimep foi o de Reinaldo Matias Fleuri (1988), o qual tratou de um aspecto específico, qual seja, a extensão universitária em educação popular realizada pela Universidade entre 1978-1987. Em que pese a especificidade do tema, oferece-nos muitas informações relevantes e pistas que podem nos ajudar na compreensão da Unimep e na formação da sua identidade.

As análises de Fleuri (1988) demonstram com clareza as opções contraideológicas e a postura alinhada com um novo modelo na relação da Universidade com a sociedade. A Unimep passava a privilegiar, depois de 1978, com a mudança na Reitoria, os movimentos populares como o *locus* de sua atuação, buscando também contribuir para um empoderamento das classes subalternas, assim como das periferias, esperando fazer dessa ação também a massa crítica para infundir a educação política e social de seus estudantes. Era privilegiada a ação extensionista nas franjas da sociedade como forma de expor a realidade do país à Universidade e ao mesmo tempo produzir sentido da Universidade para a comunidade periférica.

O período do qual trata a pesquisa de Fleuri (1988) é particularmente importante para a compreensão da quarta etapa no desenvolvimento da Unimep, mas também para a etapa seguinte, pois parece-nos claro que foi esse um período de importante embasamento e preparação para o processo e movimento que se desencadearia, no fim dos anos 1980 e início dos anos 1990, com a construção e implantação da Política Acadêmica da Universidade.

Nesse período, a Universidade, sob nova Reitoria, começa um movimento importante que 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 contrarreprodutivista 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, p. 49-60); 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, p. 127-147). Este último documento, em relação aos mencionados, pode ser considerado o mais emblemático na área de educação, o qual 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.

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.

Entretanto, é necessário mencionar que esses projetos também sofriam críticas e questionamentos dentro da própria Universidade, embora com apoio de um significativo setor de sua comunidade acadêmica. Ocorria uma reflexão em torno de um possível assistencialismo que tais ações promoviam. Por exemplo, Fleuri (1988), ao analisar os sujeitos protagonistas desses projetos (autores e agentes – setores e grupos da Universidade), a população-alvo (comunidades carentes) e a metodologia empregada (o atendimento imediato aos problemas, com soluções prontas), concluiu que:

[...] o PAIC contribuiu para a acomodação dos alunos e funcionários à estrutura vigente na universidade, da mesma forma que o Projeto Periferia contribuiu, com seu serviço pré-escolar paliativo, para a manutenção social de exploração e dominação (FLEURI, 1988, p. 90-92).

Fleuri (1988) constata também que o Projeto Periferia, o Seminário de Educação Popular e outras atividades promovidas pelo Centro de Filosofia e Teologia da Unimep estavam na “perspectiva de busca de hegemonia acadêmica por parte do metodismo” e essas iniciativas eram “uma tentativa de concretizar os princípios cristãos na prestação de serviços à população suburbana” (FLEURI, 1988, p. 127). Porém, setores acadêmicos continuavam os questionamentos e as críticas da legitimidade do projeto, por não ser criado nem dirigido pelo movimento popular, configurando-se numa pretensão da Universidade, que era então



considerada como “cooptação das classes populares e não de apoio ao movimento popular autônomo” (FLEURI, 1988, p. 127).

O Projeto Periferia sofreria uma evolução crítica no início dos anos 1980, já por influência do debate acadêmico, o que o tornaria bem mais amplo do que apenas a atenção às crianças da periferia. Viria a atingir uma proporção de movimento popular e movimento de extensão, liderado pela Universidade. Esse projeto e movimento, com o apoio ao movimento dos favelados de Piracicaba (que depois se tornaria na Associação dos Favelados de Piracicaba – Asfap), influenciou significativas intervenções urbanas na cidade, que, inclusive, foram decisivas para a modificação do quadro de crescente favelização existente na época no município (FLEURI, 1988, p. 190-191).

No início dos anos 1980, a Unimep continuava a investir intensos esforços em sua aproximação com as causas dos movimentos sociais e populares, tanto pelo mencionado apoio ao movimento dos favelados quanto, e sobretudo, pelo debate crítico a respeito da educação popular e as contribuições da Universidade nesse processo, conforme descreve Fleuri (1988): “[...] 1983 é, na Unimep, um período de grande efervescência e de debate em torno do compromisso da Universidade com a educação popular. Gestam-se muitas iniciativas e acirram-se muitos conflitos” (FLEURI, 1988, p. 227).

Nesse período, foi realizado o Seminário de Educação Popular (1983), o Seminário de Saúde e Educação Popular (1981), e em 1983, também o Seminário Internacional de Educação Popular, o Ciclo de Debates com Paulo Freire e a criação do Fórum Nacional de Educação Popular – Fonep, motivado pelo Seminário Internacional de Educação Popular. O primeiro encontro do Fonep aconteceu na Unimep, em 1984, no qual participaram cerca de oitenta entidades de assessoria à educação popular, universidades, secretarias municipais e estaduais de educação, com o objetivo de discutir “Educação popular e movimento popular” (FLEURI, 1988, 203). Como menciona Fleuri (1988):

Um foco catalizador de toda esta vitalidade é o Ciclo de Debates com Paulo Freire. Questiona-se o autoritarismo da estrutura universitária, evidenciando-se sua contraditoriedade com a perspectiva de ação do movimento popular. Critica-se o elitismo da educação que, separando a teoria da prática, reforça processos manipulatórios e desmobilizadores do movimento popular. Estimula-se os vários projetos e setores da universidade a reverem e a reformularem suas práticas (FLEURI, 1988, p. 227).

Dentre as iniciativas do Seminário de Educação Popular, de 1981, o Projeto Periferia foi radicalmente questionado por manter estritamente o controle dos processos, desde uma perspectiva unilateral da Universidade e, portanto, não cumprindo um de seus principais objetivos, que era o de potencializar o movimento popular. A crítica não negava a necessidade

de vínculos acadêmicos do projeto, entretanto, evidenciava a necessidade de melhorar os vínculos com o próprio movimento popular, que era o objeto do projeto. Fleuri (1988) comenta que as provocações do seminário estimulam a Universidade a “elaborar uma compreensão da educação popular na perspectiva do movimento popular, a reformular os projetos de extensão da Unimep e a promover mudanças na área acadêmica que tornem viável sua participação nos projetos de extensão numa linha popular” (FLEURI, 1988, p.107). Como resultado desse debate epistemológico da educação popular desenvolvida a partir da Unimep, surgiu internamente o Grupo Permanente de Reflexão e Assessoria de Educação Popular – Graep, cujos objetivos eram de:

- a) proporcionar fundamentação teórica da Educação Popular; b) desempenhar a função de consciência crítica, a partir da perspectiva da Educação Popular; c) oferecer assessoria ao Núcleo de Valorização Humana em projetos de Educação Popular; d) repensar, junto com a academia, a situação e a prática desenvolvidas nos cursos, programas, currículos e outras atividades da área acadêmica (UNIMEP, 1981, apud FLEURI, 1988, p. 108).

Contudo, os questionamentos da academia continuaram e chegaram a um ponto extremo, 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 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 idéia (*sic*) de que a educação popular seja algo expúrio (*sic*) à vida universitária (FLEURI, 1988, p, 131).

Esses fatos nos dão um pouco a dimensão dos debates que se processavam no interior da Unimep nesse período e de como as contradições e a crise eclodiam e eram explicitadas na vida da Universidade. O Ciclo de Debates com Paulo Freire tornou-se um espaço catalizador dessa crise e das discussões a respeito da atuação da Universidade. O eixo dos debates se dava em torno da educação popular, como via de ação e produção de sentido da Universidade, mas sofria severas críticas, pois estava “contaminada” pelo “autoritarismo da estrutura universitária, evidenciando-se sua contraditoriedade com a perspectiva da ação do movimento popular” (FLEURI, 1998, p. 227).

Nesse contexto, o Projeto Periferia sofreria, na época, mais uma das tantas crises e uma profunda reformulação. Fleuri (1988) relata que “a crise do Projeto Periferia desencadeia-se a partir do seu processo de auto-avaliação (*sic*) e de sua tentativa, no segundo

semestre de 1983, de promover um processo de democratização interna e se vincular organicamente à ASFAP” (FLEURI, 1998, p. 230-231).

Surgiriam nesse tempo novas “iniciativas de alfabetização, comunicação popular, assessoria jurídica e tecnológica vinculadas ao movimento popular” (FLEURI, 1988, p. 322), as quais foram aglutinadas em torno do projeto Ação Cultural e Tecnologia Apropriada – Acta, criado em janeiro de 1983. No Acta, se “desenvolve uma metodologia dialética de educação popular, na busca de apoiar o avanço autônomo das organizações populares” (FLEURI, 1988, p. 322).

E em síntese, Fleuri (1988) conclui que:

[...] as experiências de extensão universitária em educação popular realizadas pela Unimep apresentam tendência a favorecer a irrupção do movimento popular na universidade, acirrando contradições, provocando mudanças estruturais e ensejando a criação de instâncias de ação relativamente autônomas e organicamente vinculadas tanto à estrutura acadêmica, quanto às organizações populares. Tais experiências indicam que os trabalhos de extensão universitária em educação popular podem ser um dos fatores de transformação da universidade e de avanço do movimento popular, na medida em que se inserem num processo mais amplo de criação de um novo projeto de universidade popular, capaz de contribuir para que as classes populares se reapropriem dos meios técnicos e científicos necessários à construção de sua hegemonia (FLEURI, 1988, p.330).

Assim, reforça-se o que poderia ser considerado como um tipo de hipótese prévia desta pesquisa, de que a Unimep, a partir dessa etapa, rompeu com a ideologia dominante que estava presente na fundação das Faculdades do IEP e na sua própria criação como Universidade. A partir desse rompimento, a Unimep fez um movimento na direção de uma postura contraideológica e contrarreprodutivista²⁹. Com o apoio às classes e movimentos subalternos, começou a pavimentar o caminho rumo a sua identidade, que ficaria explícita mais tarde na sua Política Acadêmica, com toda sua radicalidade, no âmbito de uma proposta e projeto pautado na “construção da cidadania enquanto patrimônio coletivo da sociedade civil”, como também no âmbito do seu sentido do que deve ser a Universidade.

5.8.1.5 Quinta etapa (1986-1992)

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

²⁹ Utilizamos aqui esse conceito em sentido negativo ao conceito empregado por Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron no livro “A Reprodução”, lançado em 1970 (BOURDIEU; PASSERON, 1975).

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).

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.

O ano de 1986 e os anos subsequentes seriam de intenso enfrentamento da crise financeira, busca da estabilização da Universidade, projeções para o seu crescimento e o estabelecimento das bases para definição mais clara dos contornos do seu projeto e da sua própria identidade. A palavra de ordem desse período foi “avaliação”, e daí identificou-se a necessidade de clareza nos seus objetivos e o estabelecimento de políticas.

Podemos inferir a respeito dessa etapa que foi um tempo da mais intensa busca pela explicitação e a consolidação da identidade da Unimep ou, ainda, o seu “processo de institucionalização”, como se faz referência no próprio documento da Política Acadêmica (UNIMEP, 1992, p. 8).

Acho que fica melhor: Esse foi, provavelmente, o período de debates e de discussões profundas (de fundamentos) mais denso e fértil a respeito da razão e do sentido da Universidade dentro do processo de construção da sua Política Acadêmica. Foi um processo e movimento dialético progressivo e regressivo, coletivo e participativo, que se realizou por meio de grandes momentos de acúmulos e de sínteses marcados por debates e acordos. Como bem expressa o documento “Momentos do Processo da Política Acadêmica” (Anexo B), graficamente desenhado em forma de espiral – o que indica processo e movimento – na qual são identificados os momentos de acúmulos e de sínteses:

[...] o processo sob a ótica da dialética evolui num movimento progressivo e regressivo, no qual podem ser identificados momentos de acúmulo (1) e da síntese (2) que permitem “tecer” uma “nova” cultura institucional que sintetiza: a realidade vivida, a que se vive e a que queremos viver.

Nesta perspectiva, a Política Acadêmica é um processo no qual a realidade construída pelo corpo social da UNIMEP “dá-se a conhecer”. Com isto deixa de ser mera realidade fragmentada à medida que a sua sistematização permite aos atores que a construíram interiorizá-la como elemento da Cultura Humana, onde materializam-se ações individuais e coletivas (UNIMEP, Doc. 162306, 1994).

Vamos nos deter em 1992, que foi precisamente o ano em que se concluiu a construção e foi aprovada a Política Acadêmica, lançando-se assim as bases para outras

políticas particulares que ainda viriam a ser construídas e aprovadas posteriormente. O processo de implantação da Política Acadêmica não faz parte do escopo da presente pesquisa nesse momento, entretanto, constitui-se em objeto importante e extremamente interessante, que requereria esforços noutra direção. Contudo, por se tratar de uma aplicação exploratória de uma metodologia e de uma ferramenta, a indicação de outros objetos ligados ao tema pode oferecer inspiração e bases para outras pesquisas futuras.

Essa última etapa, aqui mencionada, trata exatamente do período fulcral da nossa pesquisa, cuja análise dos dados (documentos de arquivos e entrevistas) procurará fazer emergir os princípios de uma teoria substantiva, que dê conta de explicar e compreender o processo de formação identitária da Unimep e o que a comunidade acadêmica propôs ser para a Universidade por meio de sua Política Acadêmica.

5.9 SUMÁRIO DO CAPÍTULO

Neste capítulo, procuramos apresentar um pouco da história do metodismo em sua relação intrínseca com a educação. Essa base histórica e tradição metodista na educação alcançou a América Latina e o Brasil durante o século XIX. No caso brasileiro, a educação Metodista desenvolveu-se a partir de 1881. Muito cedo teve uma breve incursão na educação superior, na segunda e terceira décadas do século XX, porém, com desconfianças e resistências da própria Igreja. As incursões na educação superior voltariam na década dos 1950 e 1960, quando, definitivamente seria aberta a porta para o desenvolvimento dos colégios metodistas na direção de criar cursos superiores.

Descrevemos também a formação da Unimep na esteira dessa tradição Metodista em educação, porém a criação das faculdades que lhe precedem e a própria criação da Universidade teriam, a seu momento, mais relação com a oportunidade mercadológica e a busca da geração de recursos para fortalecer o sistema debilitado dos colégios do que propriamente e preponderantemente a vocação Metodista em educação.

Além disso, procuramos demonstrar como a Igreja Metodista, por suas autoridades, e o próprio projeto da criação das Faculdades do IEP nas etapas iniciais estavam aderentes à visão ideológica e aos interesses do regime e do mercado, prestando uma educação superior que podemos classificar, em primeiro lugar, como de fins econômicos, assim como de orientação pedagógica tecnicista – e, por isso, conforme mencionado, passível de ser identificada como “neoprofissional, heterônoma e competitiva”.



Apesar disso, pela postura crítica que se desenvolvem em setores de sua comunidade acadêmica, a começar pelas faculdades, e depois na etapa da Universidade, ocorre um processo de resistência ao modelo administrativo e acadêmico vigente na instituição, a ponto de culminar, nas crises de 1978 e 1985, com um papel protagonista no desenvolvimento da instituição para as etapas seguintes. Essa postura da comunidade acadêmica foi fundamental na formação da identidade da Unimep, estabelecendo, paulatinamente, uma Universidade insatisfeita e incomodada, uma Universidade crítica e conflitiva, como suas características mais marcantes.

Ao analisar essa história da Unimep e suas diferentes etapas de desenvolvimento, até chegarmos no período da construção de sua Política Acadêmica, podemos perceber que ocorreu uma transição. A Universidade que, inicialmente estava alinhada à ideologia vigente, conformada com o *status quo*, o processo socioeconômico e político brasileiro da época, transita numa etapa seguinte, para uma postura de aberto e radical rompimento com a postura inicial. Nessa nova etapa, ela assume uma característica que podemos chamar de contraideológica e contrarreprodutivista, porque propositiva de um projeto voltado à formação de seus estudantes, baseado numa ética e utopia da “construção da cidadania enquanto patrimônio da sociedade civil”, como seu objetivo mais elevado.

No capítulo seguinte, vamos desenvolver os resultados da análise dos dados, de acordo com o método e técnicas da *Grounded Theory*, com a finalidade de emergir fundamentos para uma teoria substantiva que contribua para explicar e compreender a formação da identidade da Unimep e o que ela propõe, na sua Política Acadêmica, ser enquanto Universidade.

6 PARA UMA TEORIA SUBSTANTIVA EXPLORATÓRIA DA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DA UNIMEP: O MOVIMENTO DE SUA POLÍTICA ACADÊMICA

Esta construção da cidadania como patrimônio coletivo da sociedade civil é uma evolução que tem sua raiz e agora se expressa num conceito operativo.

Eu diria até que nos bastaria radicalizar isso.

(docente da Unimep)

Neste capítulo, apresentamos inicialmente um relato de algumas iniciativas levadas a cabo na Unimep desde o início dos anos 1980, as quais, a nosso ver, demonstram como as lideranças e a comunidade acadêmica da Universidade traziam imanente, na sua atuação, o interesse e o compromisso de indagar as razões de ser da Universidade, seus objetivos e sentido, ou seja, encontrar uma síntese que desse conta da utopia da Unimep e explicitasse a sua identidade. Na sequência, descrevemos como se deu a operação de construção da Política Acadêmica no período de 1989-1992. Outras políticas também foram criadas antes e depois da proposta e vigência da Política Acadêmica da Unimep. Por exemplo: o Estatuto do Magistério Superior, considerado como a Política Docente da Universidade, aprovado em 1987; o Fundo de Apoio à Pesquisa – FAP, criado em 1988; a Política Editorial, em 1992; a Política de Capacitação Docente, em 1993; a Política de Pesquisa, aprovada em 1995 e, dois anos depois, em 1997, aprovado como Política de Apoio à Pesquisa; a Política de Extensão, aprovada em 1998 (com a criação do Fundo de Apoio à Extensão – FAE); o Fórum das Licenciaturas, criado em 1995, e que daria origem à Política para as Licenciaturas, em 1998; a Política de Biblioteca, em 2000. Esse quadro compõe o que denominamos aqui de processo e movimento institucional e está vinculado a um quadro mais amplo que chamamos de processo de institucionalização da Universidade.

Na segunda parte do capítulo, descrevemos os procedimentos que foram empregados na codificação e comparação dos dados (documentos de arquivos pesquisados e resultado de entrevistas realizadas) como base da emergência das categorias de análise que dão origem à teoria substantiva, explicativo-compreensiva do significado e sentido do movimento da Política Acadêmica e da construção da identidade da Unimep.

Por fim, na terceira parte do capítulo, apresentamos e discutimos uma teoria



substantiva emergente¹ com base nas categorias conceituais analíticas, nas relações e associações entre elas. Trata-se de elaboração exploratória de uma teoria subjacente à ação, ao processo e ao movimento da Unimep.

6.1 O PROCESSO E MOVIMENTO INSTITUCIONAL²

Tanto os documentos analisados quanto os depoimentos dos entrevistados revelam que a construção da Política Acadêmica da Unimep constituiu-se num processo e movimento institucional, com a iniciativa das lideranças acadêmicas³, que representavam os anseios da comunidade acadêmica como um todo, apoiados na vontade política e na disposição da Reitoria (SILVA JÚNIOR et al., 1991, p. 10).

O início desse processo e movimento tem sido demarcado nos principais documentos como sendo o Seminário Pedagógico de 1989, cujo assunto foi a avaliação institucional (SILVA JÚNIOR et al., 1991, p. 9, 47; UNIMEP, Doc. 162306, 1994; UNIMEP, Doc. 150141, 1997, p. 2, 33; UNIMEP, 2002, p. 4, 7, 11).

No início do ano de 1989, quando da realização do “Seminário Pedagógico”, a necessidade de avaliação foi um dos assuntos bastante discutidos e que, na maioria das unidades, pouco evoluiu dentro dos limites daquele evento.

No entanto, durante o mesmo ano, devido à evolução política da comunidade acadêmica sobre a questão e à mudança do CEPE, o trabalho deste colegiado e de suas comissões colocou a necessidade de uma avaliação institucional referenciada em uma Política Acadêmica objetiva (SILVA JÚNIOR et al., 1991, p. 9).

Assim também, outro relatório, que uma década depois fez uma rememoração do processo e movimento, complementa a ideia da importância da análise e decisão que tomou o

¹ Para Charmaz (2009), a teoria substantiva oferece uma interpretação teórica de um problema e fenômeno delimitado.

² O Dicionário Houaiss oferece diversos significados para o termo “processo”. Parece-nos mais adequado considerar aqui como “ação continuada, seguimento” e “método de fazer alguma coisa”. O termo “movimento” também apresenta diversos significados, dos quais tomamos o sentido de um “conjunto de ações de um grupo de pessoas mobilizadas por um mesmo fim”. Movimento também foi tratado como problema filosófico desde os pré-socráticos: Heráclito de Éfeso, por exemplo, debateu a respeito da impermanência de todas as coisas, exceto do *logos*, que permanece inalterável; para ele, tudo o mais está em movimento, tudo está em permanente mudança e contradição. Como expressa sua célebre expressão *Pánta reî* – “tudo flui”, “tudo se move” ou, como interpretou Hegel, “Tudo contém uma contradição”. Ou seja, “Águas sempre diferentes se precipitam sobre aqueles que descem aos rios (que permanecem) os mesmos.” (LEGRAND, 1991, p. 77-78). Mas, seria Aristóteles quem faria avançar o pensamento iniciado nos pré-socráticos a respeito do movimento e chegaria à síntese que considera como movimento a passagem da potência ao ato, o devir. Ele dedica o seu Livro III da Física à teoria do movimento e vai definir que “*El movimiento es, pues, la actualidad de lo potencial, cuando al estar actualizándose opera no en cuanto a lo que es en sí mismo, sino en tanto que es móvil.*” (ECHANDÍA, 1995, p. 81).

³ A liderança acadêmica, naquele momento, é representada pelos integrantes do Cepé – Conselho de Coordenação Ensino, Pesquisa e Extensão.

Cepe em 1989, após ter constatado que, para avaliar a Universidade ou autoavaliar-se, seria necessário, antes de tudo, construir as referências para isso:

Em outros termos, não se poderia conceber uma avaliação institucional desconectada da definição prévia de um projeto institucional. Esta origem explica o nome dado aos encontros ou fóruns que se sucederam: “Fórum de Política e Avaliação Acadêmicas”. A consciência da necessidade de se ter consciência objetiva dos processos universitários (resultante de processo de avaliação), em uma universidade que se sabia com identidade institucional marcante, determinou o compromisso coletivo de se explicitar esta identidade em uma Política Acadêmica. Era como se a comunidade unimepiana de 1989 afirmasse sua vontade de aprimorar sua qualidade acadêmica a partir das utopias que a animavam. Este foi o tipo de decisão histórica, na medida que ela gerou um compromisso para a comunidade dos anos seguintes. Melhor dizendo, esta foi uma decisão inquestionavelmente legítima, a tal ponto que comprometeu os atores futuros, ausentes ainda em 1989 (UNIMEP, 2002, p. 11).

Entretanto, em que pese essa referência forte a 1989, e as decisões daí decorrentes, são vários os indícios que estendem as origens mais remotas dessa busca da comunidade acadêmica, que já vinham desde os debates dos primeiros anos da Universidade. Ali já apareciam vários indícios do interesse da comunidade acadêmica, notadamente das suas lideranças, que remetiam a uma vontade de definir a razão de ser da Universidade, seus objetivos e seu sentido mais profundo – sua identidade mesma. Percebe-se que não bastavam àquela comunidade acadêmica as formulações dos objetivos da Universidade apenas nos seus aspectos formais ou legais, tal como já constavam no Estatuto⁴, mas que possivelmente não correspondiam plenamente com todos os anseios da academia. Esse processo parecia apontar para um devir, que se anunciaava mais denso e que precisava descer aos fundamentos, dialeticamente debatidos, para daí encontrar uma síntese que atendesse à utopia unimepiana.

Esse anseio evoluiu e amadureceu, achando a guarida necessária na quinta etapa do desenvolvimento da Unimep (1986-1992), como mencionado no capítulo anterior, que veio a ser o solo propício para fazer fecundar e crescer a busca por definir a razão de ser da Universidade, seus objetivos e seu sentido mais profundo – sua identidade mesma, tudo isso fertilizado pelos debates que já remontavam ao início da Universidade e sua historicidade.

Já no primeiro Fórum de Política e Avaliação Acadêmicas (1990), nos discursos do Reitor e Vice-Reitor Acadêmico, respectivamente, fica evidente esse compromisso das instâncias superiores da Universidade em apoiar e promover esse movimento de avaliação da

⁴ Os objetivos que apareciam nos Estatuto da Unimep nesse período eram os seguintes: “1. o preparo intelectual, físico, social, cívico e espiritual, de acordo com os princípios cristãos; 2. a formação e o aperfeiçoamento de profissionais de nível superior, de pesquisadores, de professores e de técnicos; 3. a pesquisa científica, filosófica e tecnológica; 4. o treinamento contínuo de profissionais e técnicos; 5. a criação artística e literária; 6. a difusão da cultura, em todos os níveis; 7. a atuação no processo de desenvolvimento do país; 8. a tomada de consciência dos problemas regionais, nacionais e internacionais; 9. a participação formativa e informativa na opinião pública; 10. a integração comunitária; 11. a difusão da cultura física e desportiva” (UNIMEP, 1988, p. 1).

Universidade, que culminaria na construção de uma Política Acadêmica e, portanto, no processo que viria a definir uma identidade para a Unimep:

Avaliando bem esta questão, a profundidade disto, (...) é um equívoco (...) atropelar e querer colocar no papel nossas políticas. (...) Dentro desta perspectiva, nós temos conversado, na linha de termos balizas que nos garantam a nossa caminhada sem ter a pretensão de uma Universidade de 15 anos ter colocado definitivamente no papel, oficialmente, as nossas propostas de Ensino, Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação. E este Seminário que nós estamos realizando, tenho certeza, vai nos dar muito subsídio para nossa caminhada institucional em termos acadêmicos. (...) É com muita satisfação que realizamos este evento na Universidade, em um ano que, tenho certeza, terá que ter para nós algum tipo de compromisso e a definição das nossas linhas (...) nas diversas áreas acadêmicas (SILVA JÚNIOR et al., 1991, p. 10-11)

Lembrando um pouco os objetivos que nós temos para este Seminário – é o Seminário Oficial do CEPE –, ele é parte de um processo que a gente vem vivenciando, ora com mais intensidade, ora com menos intensidade, na tentativa de termos definida uma Política Acadêmica dos conjuntos para as várias áreas da Universidade (Pesquisa, Ensino, Extensão e Pós-Graduação) como também de virmos atender a uma das questões que está sempre presente entre nós, já há algum tempo, que é a questão da avaliação institucional (SILVA JÚNIOR et al., 1991, p. 11).

Esse momento dos Fóruns de Avaliação e Política Acadêmicas revelou-se *kairótico*⁵ por irromper na Unimep a construção de uma esperada Política Acadêmica. O sentido de processo e movimento estava expresso na sua dimensão dialética, do debate, e no método coletivo-participativo do seu desenvolvimento. Foi pela explicitação dos conflitos, pelo constante e intenso debate de posições, à exaustão, que foram sendo geradas sínteses, que eram novamente verificadas pelo debate, até que a construção avançasse na direção de consensos possíveis, comunitários e democráticos. O trabalho foi desenvolvido de forma coletivo-participativa, como demonstram os diversos documentos, dentre os quais, por exemplo, o “Cronograma do processo de elaboração do documento da Política Acadêmica” (UNIMEP, Doc. 145114, 1990), que demonstra a atuação de comissões, grupos e subgrupos de trabalho, plenárias de fóruns e colegiados superiores, como o Cepe e o Consun, atuando nesse processo e movimento (Anexo C).

A respeito desse caráter coletivo-participativo-dialético registrou-se, em diversos momentos, na síntese do primeiro Fórum de Política e Avaliação Acadêmicas, que:

Estava claro para o mesmo colegiado que a Política Acadêmica deveria ser dinâmica e resultar de um processo de construção onde as instâncias constituidoras da estrutura universitária tivessem participação.

[...]

Deve construir-se sustentada em discussões internas, decorrentes de posições antagônicas no interior da academia e tendo como conteúdo a integração de políticas particulares (Ensino, Pesquisa, Extensão e Capacitação Docente) e a sua contextualização na conjuntura social.

⁵ Utilizamos essa palavra derivada do grego, *kairós*, para significar o tempo qualitativo, propício, oportuno, especial e criativo, o momento certo em que algo pode vir a acontecer.

[...]

Por isso, ela deve ser construída pela comunidade, começando na liderança acadêmica e se expandindo pela UNIMEP, em etapas configuradas, em constante movimento, dando conta das mudanças internas e externas à Instituição (SILVA JÚNIOR et al., 1991, p. 9, 13).

E na síntese do segundo Fórum, registrou-se que:

A metodologia para a construção de um “Documento-base de Política Acadêmica” tomou a forma de um segundo “Fórum de Política e Avaliação Acadêmicas”, onde todas as comissões do CEPE deveriam apresentar sínteses sobre sua caminhada para discussão, haveria um plenário e se faria uma síntese (que agora apresentamos), enquanto lugar epistemológico de reflexão para a construção da “Constituição da Universidade Metodista de Piracicaba”.

A proposta em si, originada do colegiado, era o reflexo coletivo de um novo pensar institucional que, no interior de um processo de institucionalização, buscava colocar a identidade unimepiana – construída coletivamente dentro dos limites organizativos da comunidade – no âmago do movimento institucional. Mais uma vez, a iniciativa era da liderança acadêmica. Novamente também, a vontade política da Reitoria era favorável à sistematização e explicitação dos valores da UNIMEP (SILVA JÚNIOR et al., 1991, p. 49-50).

Legitimava-se, então, na comunidade acadêmica unimepiana, um conceito operativo de trabalho, pautado num movimento processual, com exigências participativas e coletivas (no sentido democrático) e um enfrentamento dialético de todos os aspectos a serem debatidos e de todas as contradições a serem explicitadas e discutidas, a começar pela própria realidade objetiva da Unimep. Conforme o relatório do segundo Fórum:

[...] “a Política Acadêmica deve partir da realidade objetiva da universidade, de sua natureza privada comunitária e deve construir-se sustentada em discussões internas, decorrentes de posições antagônicas no interior da academia” [síntese do primeiro Fórum, aqui citada], a utopia deve ser buscada através de um processo que parte de uma pluralidade ideológica e tenha como fim o desaparecimento da cisão estrutural da realidade humana. Isto se enuncia nas falas de alguns participantes do Fórum:

- *Segundo o processo de construção de uma Política Acadêmica, não se pode excluir (...) concepções plurais; por isso mesmo, ela tem que ser coletiva, mas tem que buscar principalmente se municiar de um consenso mínimo para, (...) a partir daí, consolidar etapas e amadurecer propostas e efetivamente caminharmos na direção (...) até mesmo dos embates.*
- *Esta construção da cidadania como patrimônio coletivo da sociedade civil é uma evolução que tem sua raiz e agora se expressa num conceito operativo. Eu diria até que nos bastaria radicalizar isso.*
- *Vamos universalizar e democratizar a cidadania para que todos nesse país tenham a experiência de serem cidadãos, isto é, de participarem dos bens construídos pela sociedade e da dignidade humana dos bens sociais, com solidariedade, fraternidade, justiça, etc.*
- *Esse é o fruto do nosso processo. Essa utopia cada vez mais se articula e vai se tornando pouco a pouco mais elaborada e é a partir dela que pensamos inicialmente em Ensino e agora em Política Acadêmica (SILVA JÚNIOR et al., 1991, p. 49-50).*

No entanto, como já citamos, esse processo e movimento pode ter tido suas raízes muito tempo antes, nos anseios revelados pelas lideranças da comunidade acadêmica da Unimep já nos primeiros anos de sua existência, o que nos leva a uma observação dos movimentos anteriores a 1989.

6.1.1 A Unimep em Busca de Definições para o seu Projeto Institucional

A indagação pelos objetivos e pelo sentido, a busca por um projeto da Universidade e, podemos inferir que, também, o intento de definição da identidade da Unimep estão presentes nas diversas ações que foram empreendidas desde o começo da Universidade, em 1975 e, sobretudo, nos desenvolvimentos da década de 1980. Como procuramos demonstrar, essa busca revela também os traços já presentes na comunidade acadêmica unimepiana, desde as suas Faculdades Isoladas e Integradas, cujo processo e movimento vai forjando “uma Universidade marcada pelo *inconformismo*”, sempre a perseguir sua utopia e a procurar por seu devir de tornar-se “verdadeiramente uma Universidade” (SILVA JÚNIOR et al., 1991, p. 4) – como se referiu o Reitor Almir de Souza Maia no prefácio da publicação das sínteses dos Fóruns de Política e Avaliação Acadêmicas (1990/1991), documento que serviu de base para a construção da Política Acadêmica.

A expressão “*inconformismo*” aparece em alguns documentos que foram analisados no decorrer da pesquisa e procura caracterizar a postura da comunidade acadêmica da Unimep e, portanto, dela mesma, constituindo-se em aspecto importante da identidade unimepiana (SILVA JÚNIOR et al., 1991, p. 65, 78-79; UNIMEP, 2002, p. 6-7). Essa categoria tem sido discutida no âmbito da “teoria crítica” (ADORNO, 1995. PUCCI; ZUIN; LASTÓRIA, 2010.) e considera que uma educação emancipatória, tal como a que desejou e deseja a Unimep com sua proposta de “construção da cidadania”, “deve voltar-se para a contradição, para a resistência e para o *inconformismo*, mesmo correndo o risco de formar indivíduos não-emancipados” (CORREIA, 2015, p. 59).

No Fórum de Política e Avaliação Acadêmicas de 1991, um docente participante sintetizou a ideia de “*inconformismo*” na comunidade acadêmica da Unimep, afirmando:

[...] eu diria que o nosso *inconformismo* tem uma característica básica: nós não concordamos com a organização estrutural desse país, com os desniveis sociais que estão aí, com a distribuição das riquezas de maneira injusta e indecente que nós temos nesse país, de modo que, a partir daí, esse compromisso social, político tem sido o básico para a discussão da educação (SILVA JÚNIOR et al., 1991, p. 65).

O *inconformismo* na Unimep, como categoria importante da sua compreensão e autocompreensão, explicita-se vigorosamente já no final da terceira etapa do seu desenvolvimento (entre 1975 e 1978), o que podemos também considerar como uma primeira fase da implantação da Universidade.

Durante aquele período, como já mencionamos no capítulo precedente, foi crescendo uma insatisfação na comunidade acadêmica devido ao modelo de Universidade que estava a

ser gestado na Unimep, atrelado aos interesses do regime militar ditatorial, vigente no país, e do qual absorvia as características de centralização, autoritarismo e mínima participação. No que concerne ao projeto pedagógico, nascia uma Universidade tecnicista, voltada exclusivamente para a formação do mercado de trabalho, ou seja, uma Universidade neoprofissional⁶. Nesse âmbito de insatisfação e inconformismo crescente da comunidade acadêmica, com a explicitação das contradições e a eclosão da crise, construíram-se as condições para um processo de mudança ideológica no movimento institucional, o que seria verificado mais claramente na fase seguinte da Universidade (a partir de 1979).

Ao refletir a respeito desse cenário prévio à vigência da Política Acadêmica, o relatório intitulado “O processo de construção da Política de Ensino da UNIMEP – Histórico” (2002) menciona que:

[...] [n]o período da constituição da Universidade, ainda sob o regime militar, quando a comunidade acadêmica, imediatamente após a sucessão de seu primeiro Reitor, entendeu ser necessária a elaboração de um projeto institucional. Neste período, a síntese que integrava a comunidade era a vontade de construir “uma Universidade alternativa”, isto é, a instituição realizaria os seus fins expressando seu inconformismo com a realidade deste país. O ensino era visto como reproduutivo dos cenários da sociedade de então, caracterizada como autoritária e repressiva, excessivamente dependente dos interesses capitalistas internacionais, injusta por suas políticas concentradoras de riqueza e poder e geradoras da pobreza. Estimulou-se agressivamente as atividades extraclasses que se tornaram abundantes e incorporaram os discursos da alternatividade, sem se estabelecer estratégias para se superar o “aulismo reproduutivo” e afetar a rotina acadêmica da instituição (UNIMEP, 2002, p. 6).

Nesse sentido, as iniciativas às quais vamos nos referir a seguir estão na base de sustentação, que foi sendo construída ao longo dos anos, desde a década dos 1970. No final dos anos 1980 e 1990, foi possível desenvolver, acerca dessa base, um rico e denso processo e movimento institucional de construção de políticas, tais como as da carreira e capacitação docente, da pesquisa, da extensão, das licenciaturas e diversas outras políticas, com destaque especial para aquela que se tornou o eixo integrador do ensino, pesquisa e extensão e, na verdade, de tudo na Unimep, a Política Acadêmica (1992). E mais que isso, tornou-se a sua “carta magna”, como tem sido referida em diversos momentos. Esse movimento foi identificado também como o processo de institucionalização da Universidade. Podemos dizer que a partir dele tudo o que conhecemos tornou-se uma marca da Unimep e sua própria identidade, repercutindo além das fronteiras da própria Universidade. O processo de institucionalização da Unimep tem se tornado modelo e exemplo para outros processos semelhantes nas universidades brasileiras.

⁶ Conceito de autoria de Sguissardi (2003), conforme já referido e explicado na nota de rodapé n. 24 do quarto capítulo desta tese.

Compreendemos por processo de institucionalização da Unimep exatamente o processo e movimento de debate e reflexão, sempre coletivo-participativo-dialético, de construção, aprovação e implementação do arcabouço normativo e político da Universidade. É aquilo que lhe dá sustentação ao seu funcionamento e desenvolvimento como instituição, acima das vontades pessoais, personalistas ou corporativistas de grupos. É a expressão da vontade do coletivo, firmada em atos de caráter consensual, público e legal, que, contudo, são sempre passíveis de novas reformulações, desde que se repita o próprio movimento coletivo de reflexão, debate e decisão, posto que a opção pelo método coletivo-participativo-dialético e pautado em democracia não se esgota em si mesmo, mas pode tornar-se perene enquanto valor assumido por essa comunidade.

O então Reitor, professor Doutor Almir de Souza Maia, ex-dirigente da Unimep, que apoiou, incentivou e participou ativamente da institucionalização da Universidade, declarou a respeito desse processo e movimento:

Eu entendi [a Política Acadêmica] como o processo de reflexão, definição e aprovação de políticas, diretrizes, normas e orientações para a gestão universitária mediante a participação dos colegiados. Trata-se de um balizamento coletivo que orienta práticas administrativas e acadêmicas. [...] o institucional é sempre mais duradouro do que as decisões pessoais. A Instituição deve estar acima de seus dirigentes e de interesses corporativos por mais importantes que eles sejam. [...] A dimensão institucional dá mais segurança tanto ao administrador quanto à comunidade, e evitam-se sustos e decisões de aventureiros, em todos os níveis de direção. [...] Uma das marcas da UNIMEP é a dinâmica dos processos, do envolvimento da comunidade, que se deu através de grupos de trabalho, fóruns, seminários, comissões temáticas e colegiados. Essa maneira de ser foi decisiva para a instalação e afirmação da identidade da universidade (ELIAS, 2009, p. 77).

Para compreender mais essa categoria conceitual, tão significativa no contexto da construção da Política Acadêmica, tomamos como um ponto de partida as definições que Houaiss oferece para o termo “instituição”, de onde deriva “institucionalização”. Vemos que, dentre as acepções do termo, em síntese, ele pode significar:

[...] ato ou efeito de instituir (“dar começo a”); [...] estrutura material e humana que serve à realização de ações de interesse social ou coletivo; [...] cada um dos costumes ou estruturas sociais, estabelecidas por lei ou consuetudinariamente, que vigoram num determinado Estado ou povo; [...] organismo público ou privado, estabelecido por meio de leis ou estatutos que visa atender a uma necessidade de dada sociedade ou da comunidade mundial (HOUAISS, 2002).

A etimologia do termo vem do latin *institutio-ōnis*, que significa criação e formação.

Portanto, como podemos ver, trata-se de um termo polissêmico, cujo emprego pode variar de sentido, conforme a referência do que está se tratando.

O estudo desse termo-conceito já foi objeto da fenomenologia de Edmund Husserl, a partir da noção de *Stiftung*: “Na fenomenologia da percepção, a instituição está evocada em relação à *Stiftung* husseriana: é o ato ou processo que funda uma relação concreta entre a



forma e o conteúdo, o pensamento e a percepção" (AYOUCH, 2009, p. 91). Nas obras de Maurice Merleau-Ponty, também encontramos o termo instituição com o conceito de constituição ou consciência constituinte.

Ainda, na sociologia, a palavra foi objeto de estudo por Émile Durkheim, que desenvolveu o conceito de "instituição social" (um de seus principais conceitos). Para Durkheim a "instituição social" é um mecanismo de organização e proteção da sociedade, relativamente estável, que mediante regras, normas e procedimentos padronizados, reconhecidos, aceitos e sancionados pela sociedade, mantém a coesão e a organização social e satisfaz as necessidades dos seus integrantes. Continuando na sociologia, Max Weber dedicou-se ao conceito de "instituição" em sua obra, englobando a sociologia da ação social. Em "Conceitos sociológicos fundamentais", Weber refere-se à "instituição" como "[...] uma associação cujos ordenamentos estatuídos, dentro de um domínio específico, são impostos de modo (relativamente) eficaz a toda a ação (sic) segundo determinadas características dadas" (WEBER, 2010, p. 100).

É, porém, no contexto da Análise Institucional⁷ que ganha força acadêmica, e mesmo política, uma corrente de pensamento baseada no estudo da instituição, cujos debates nos interessam aqui.

Entre abril de 1964 e junho de 1965, sob o pseudônimo "Paul Cardan", Cornelius Castoriadis publicou na revista *Socialisme ou Barbarie* o texto intitulado "Marxismo e teoria revolucionária"⁸ (CASTORIADIS, 1982, p. 11). Nesse texto, ele define instituição como "[...] uma rede simbólica, socialmente sancionada, onde se combinam em proporções e em relações variáveis um componente funcional e um componente imaginário"⁹ (CASTORIADIS, 1982, p. 159).

Castoriadis é quem irá trabalhar mais profundamente os conceitos de instituição, instituído e instituinte, dentro de uma perspectiva da linguística e dos estudos marxistas, demonstrando essa dialética presente em uma instituição. De acordo com Meira (2010),

⁷ Apenas para melhor situar e relembrar, o movimento da Análise Institucional surgiu na França, na década de 1940, a partir do pensamento e das práticas do psiquiatra espanhol Francesc Tosquelles Llauradó (exilado na França pela ditadura de Franco). Essa teoria e prática (dialética) institucional evoluiu com o Grupo de trabalho de psicoterapia e socioterapia institucionais (GTPSI) - *Groupe de travail de psychothérapie et de sociothérapie institutionnelles* - do qual participaram Jean Oury, Hélène Chaigneau, Jacques Felician, Roger Gentis, Félix Guattari, Ginette Michaud, Henri Vermorel e outros. A Análise Institucional se propôs a discutir a realidade institucional a partir de uma abordagem dialética, teórico-prática, que vai desembocar na "pesquisa-ação" e na "sociologia de intervenção" (HESS, 2007; GUATTARI, 1976; Página web do GTPSI).

⁸ *Marxisme et théorie révolutionnaire*.

⁹ *L'institution est un réseau symbolique, socialement sanctionné, où se combinent, en proportions et relations variables, une composante fonctionnelle et une composante imaginaire* (CASTORIADIS, 1975, p. 197).



Castoriadis “[...] releva não a conservação, mas o potencial de transformação implicado nas instituições: pensa uma força instituinte operando desde o interior do instituído” (MEIRA, 2010, p. 2).

Para ele, coexiste na instituição permanentemente uma tensão dialética entre o instituído e o instituinte. “Instituído e instituinte são o desdobramento, o desenvolvimento do imaginário social que tanto pode ser criador como logrador (*leurrant*). O instituído é a encarnação, a materialização do instituinte e não o seu oposto” (GOMES, 1979, p. 347).

Castoriadis entende a história nessa “autoalteração”, na sua alternância perpétua entre o instituído (lutando para manter-se e conservar-se) e o instituinte (procurando permanentemente a oportunidade para impor-se com suas novas ideias e assumir o papel do primeiro, até que esse processo dialético se torne a repetir).

Enquanto instituinte e enquanto instituída, a sociedade é intrinsecamente história – ou seja, auto-alteração (*sic*). A sociedade instituída não se opõe à sociedade instituinte como um produto morto a uma atividade que o originou; ela representa a fixidez/estabilidade relativa e transitória das formas-figuras instituídas em e pelas quais somente o imaginário radical pode ser e se fazer ser como social-histórico. A auto-alteração (*sic*) perpétua da sociedade é seu próprio ser, que se manifesta pela colocação de formas-figuras relativamente fixas e estáveis e pela explosão dessas formas-figuras que só pode ser sempre posição-criação de outras formas-figuras (CASTORIADIS, 1982, p. 416).

Em 1969, na esteira dos estudos de Castoriadis, René Lourau, em sua tese *L'analyse institutionnelle* (A análise institucional), elaborou uma “teoria da análise institucional” dos grupos, das organizações e das instituições, com base nessa dialética do conceito de instituição. Essa teoria define instituição como um “produto de uma confrontação permanente entre o instituído (o já dado, o que procura se manter) e o instituinte (forças de subversão, de mudança)” (HESS, 2007, p. 149). Apoiado nos estudos de René Lourau, Remi Hess enfatiza que “o conceito de *institucionalização* é polissêmico, equívoco e problemático” (HESS, 2007, p. 148). Entendemos que aquilo que Hess afirma sobre institucionalização pode ser aplicado, dentro de certos limites, ao conceito de instituição.

O termo instituição tem diversos significados, em diferentes contextos, dependendo do seu emprego. Entretanto, Hess (2007), em “Do efeito Mühlmann ao princípio de falsificação: instituinte, instituído, institucionalização”¹⁰, resume o termo instituição em duas possíveis vertentes de significados que são mais frequentemente empregados. Considera Hess que: “A primeira entende instituição como ‘forma social estabelecida’ (o instituído). A

¹⁰ Nota de rodapé na publicação desse texto indica que o texto “apareceu a princípio em alemão, em 1999, numa tradução de Gaby Weigand. Foi publicado em francês em 2000. Tradução : Paulo Schneider. Revisão técnica da tradução: Heliana de Barros Conde Rodrigues e Sonia Altoé.” A tradução ao português foi publicada na Revista Mnemosine, do Instituto de Psicologia da Uerj, em dossiê “Especial René Lourau e Análise Institucional”, no ano de 2007.

segunda remete aos processos pelos quais uma sociedade se organiza (o instituente)" (HESS, 2007, p. 148).

Nesse sentido, para estabelecer as duas vertentes que menciona, Hess utiliza as categorias conceituais "instituído – instituente", de Castoriadis (1975), amplamente trabalhadas em seu texto *L'Institution imaginaire de la société*.

Quanto à primeira vertente, a do instituído, Hess explica que se apoia em abordagens de tradição jurídica e sociológica (de Maurice Hauriou e George Renard, e de Émile Durkheim), sendo que:

[...] as instituições constituem uma ordem – superior aos indivíduos e aos grupos – que assegura a coesão social, realiza a integração e funda a perenidade da sociedade. As instituições são a expressão e a garantia da ordem social. De acordo com este ponto de vista, elas englobam as normas e as obrigações de comportamento (as normas jurídicas), bem como os grupos organizados no seio dos quais se efetuam os processos de aprendizagem e de socialização (HESS, 2007, p. 148).

Já em relação à segunda vertente, a do instituente, o autor explica que provém de uma corrente de pensadores que seguiram Jean-Jacques Rousseau e se interessaram, sobretudo, pelo estudo da instituição do ponto de vista de "[...] processo: como nascem, como evoluem as instituições? Esta corrente vê a instituição como uma força, uma energia social, o produto de um contrato social" (HESS, 2007, p. 149).

Félix Guattari, filósofo, psicanalista e militante da esquerda francesa, também avançou nos estudos de Análise Institucional ao desenvolver, em sua obra intitulada *Psychanalyse et Transversalité* (1972)¹¹, uma psicossociologia dos grupos, considerando a dialética do instituído-instituente. Guattari desenvolveu as noções de grupo-objeto e grupo-sujeito.

O primeiro está relacionado ao instituído, objetivado, subserviente aos interesses do estabelecido, passivo ao *status quo*, conformado com a sociedade estabelecida; trata-se de um grupo "[...] que recebe de outros grupos suas determinações"¹² (GUATTARI, 1976, p. 183 - tradução nossa).

O segundo grupo está relacionado ao instituente. Busca ser protagonista de sua própria história, inconformado com o *status quo*, contestatório e crítico do estabelecido, conforme Guattari, "[...] que se propõe recuperar sua lei interna, seu projeto, sua influência sobre outros"¹³ (GUATTARI, 1976, p. 183 - tradução nossa). Hess (2007), referindo-se a essa

¹¹ Psicanálise e transversalidade – ensaio de análise institucional (2004).

¹² [...] que recibe de otros grupos sus determinaciones.

¹³ [...] que se propone recuperar su ley interna, su proyecto, su influencia sobre otros.

relação dialética que estabelece Guattari entre a noção dos grupos e o instituído-instituinte, reafirma que:

Os *grupos objeto* são os produzidos pelo instituído: os trabalhadores na empresa industrial taylorista, os militantes no partido leninista, os alunos na sala de aula, os doentes no hospital psiquiátrico... Seu ser é determinado pela posição ocupada na estrutura hierárquica da instituição. O *grupo sujeito*, por outro lado, é aquele que libera as energias transversais, as energias livres que permitem, aos membros de um grupo, atualizar sua transversalidade (a multidão de pertencimentos que vem negar as posições instituídas). Esta liberação de energia permite que todos se tornem autores coletivos do espaço institucional. Assim, o *grupo sujeito* tende ao que poderíamos conceber como auto-organização. Esta autogestão é um ideal de gestão dos grupos. Pode-se tentar fazê-la emergir em situações educativas (autogestão pedagógica)... Mas ela surge espontaneamente nos períodos quentes (greves, revoluções), que se opõem aos períodos frios, durante os quais a estrutura instituída prevalece sobre as forças de mudança (HESS, 2007, p. 150).

Registradas essas explicações que nos ajudam a compreender melhor a categoria conceitual do processo de institucionalização da Universidade a partir da sua relação com o termo “instituição” e com os conceitos a ele vinculados, quais sejam, “instituído” e “instituiente”, apresentaremos a seguir uma síntese que busca demonstrar as origens mais remotas do interesse da comunidade acadêmica da Unimep pela busca de definições do seu projeto, o que gerou esse processo de institucionalização da Universidade por meio da construção da Política Acadêmica e das demais políticas particulares dela derivadas e que em torno do seu eixo integrador gravitam.

No final do capítulo anterior, nos referimos à quinta etapa do desenvolvimento da Unimep (1986-1992), que ocorreu a partir da crise de 1985, e do seu processo de busca de superação. Como mencionamos também, a etapa se caracterizou por uma busca de avaliação e análise profunda da Universidade – coletivo-participativa-dialética –, na definição de seu projeto, o que podemos chamar de um processo de institucionalização da Universidade e, em última análise, da explicitação de sua identidade.

As discussões e construção das políticas, no contexto desse processo, se deram, sobretudo, a partir da temática da avaliação da Universidade, cujo debate vinha sendo explicitado desde o princípio dos anos 1980. Nos Seminários Pedagógicos realizados ao início de cada ano letivo, desde 1982, a comunidade acadêmica vinha realizando avaliações de diversos aspectos e temas que envolviam a vida da Universidade (vide Tabela 6).

Em 1984, foi realizado também um Painel de Avaliação Docente a fim de discutir o referencial teórico que embasasse e fecundasse esse processo avaliativo. Observando o relato dos debates, podemos depreender que havia, na verdade, uma disposição para ir além da própria avaliação docente, abrangendo o todo da Universidade.

O relatório desse painel indica que ao final dos anos 1970 e início de 1981 implantou-se uma proposta surgida no programa de pós-graduação em Educação, pelo qual procurou-se avaliar a “relação professor-aluno e como os alunos encaravam a avaliação das disciplinas” (CÉSAR, Doc. 143932, 1984, p. 1). O resultado desse processo avaliativo, que foi aplicado por meio de um questionário de pesquisa com todos os alunos a respeito de todos os professores, revelou “falhas institucionais comprometedoras do objetivo da qualidade de ensino e não apenas centravam as questões no desempenho do professor” (CÉSAR, Doc. 143932, 1984, p. 1). Foi criado também um instrumento para avaliação dos coordenadores de cursos.

Um dos expositores do painel destacou que “uma avaliação ocorre quer queiramos, quer não. Trata-se da avaliação passiva, que pode ter consequências negativas e resultados distorcidos. A avaliação ativa é um processo ligado a uma política que a contextualize” (CÉSAR, Doc. 143932, 1984, p. 1). Nos debates, por exemplo, uma docente reagiu considerando que, no seu entendimento, “a avaliação deve estar atrelada à capacitação docente e qualidade de ensino (condições de trabalho)” (CÉSAR, Doc. 143932, 1984, p. 4). Outro docente levantou uma questão que se tornaria posteriormente eixo a partir do qual toda e qualquer avaliação deveria se dar; perguntou ele; “qual o projeto de Universidade que se tem para orientar o processo de avaliação?” (CÉSAR, Doc. 143932, 1984, p. 4).

Semelhante raciocínio foi apresentado por outra docente, ao considerar que uma avaliação deve ser realizada “como avaliação de objetivos, como retorno de desempenho em função de objetivos. [...] Esses objetivos surgem do coletivo, do colegiado dos cursos” (CÉSAR, Doc. 143932, 1984, p. 4). Entretanto havia, nesse sentido, um problema, pois poucos cursos tinham definido um perfil profissiográfico a ser atingido ou uma clara linha a seguir no seu desenvolvimento. Mas também não havia, ainda, um projeto definido pela Universidade, tampouco havia clareza quanto a seus objetivos. De igual modo, não existia uma política institucional com base na qual o processo avaliativo pudesse ter elementos para ser realizado. É notório que o Estatuto da Universidade trazia objetivos para sua atuação, mas evidentemente uma definição normativa, embora relevante, pouco teria a ver com o pulsar dos anseios mais profundos da comunidade acadêmica – que, se esperava, ficariam em relevo, e não em cheque, em qualquer momento de avaliação.

Desde os debates realizados pela comunidade acadêmica a respeito do tema da avaliação da Universidade, nos seminários pedagógicos (vide Tabela 7), fica evidenciado que a Universidade deveria criar condições para se avaliar. A comunidade acadêmica considerava que, antes de mais nada, para avaliar era preciso definir a partir do que, ou de quais

pressupostos, se deveria avaliar a vida da Universidade. Por isso, concluiu-se que era necessário primeiramente estabelecer os objetivos, metas, projetos e políticas relativas à Universidade, a partir das quais ela então pudesse ser avaliada.

É preciso considerar o fato de que a caminhada que culmina nesse processo já vinha de mais tempo. Assim, no final dos anos 1970, é possível já constatar indícios de uma reivindicação da comunidade acadêmica para o estabelecimento de um “projeto da UNIMEP”, ou da explicitação de definições mais claras a respeito de valores e dos objetivos da Universidade.

As “Reuniões de Liderança da Área Acadêmica”, que ocorriam naqueles anos e que abrangiam amplos setores representativos da academia (Diretores de Centros, Coordenadores de Cursos, Chefes de Departamentos, Coordenadores de Clínicas, Professores contratados em tempo integral, Coordenador da Pastoral Universitária, Coordenadores de EPB e de Cultura Cristã, assim como a Diretoria Acadêmica e Reitoria), já nos revelam esse anseio por definições mais transparentes da razão de ser e do sentido da Unimep.

Por exemplo, o Segundo Encontro de Liderança Acadêmica, realizado em 8 de outubro de 1979, recebeu relatórios dos grupos de trabalho formados na reunião anterior, sendo que um desses grupos tinha como objetivo trazer elementos para um debate acerca da elaboração de um “projeto de Universidade”. No relatório desse grupo de trabalho, liderado pelo professor José Machado, do curso de Economia, encontram-se as seguintes considerações:

[...] se faz mister convergir todas as iniciativas (passadas, presentes e futuras) numa certa direção, dar-lhes unicidade, enfim, consubstanciá-las no âmbito daquilo que se convencionou chamar de Projeto da UNIMEP.

Então, a tarefa que ora desafia a todos nós da área acadêmica é a de discutir como fazer convergir, e de forma consciente e democrática, os esforços que estão sendo empreendidos nos mais diversos setores da Universidade, num único projeto. Chamamos a atenção, portanto, para a necessidade de esforço consciente de planejamento, em oposição ao voluntarismo que, a nosso ver, ora vige entre nós. Deduz-se do anterior que consideramos a elaboração do projeto da Universidade um esforço coletivo; todos podem e devem dar sua contribuição (MACHADO, Doc. 135548b, Anexo I, 1979, p. 4).

No Oitavo Encontro de Liderança Acadêmica, em 24 de abril de 1980, o mesmo professor, José Machado, apresentou uma manifestação escrita, na qual reafirma a necessidade de avançar na direção de um projeto para a Universidade, que vai chamar de “Carta de Princípios” da Unimep:

[...] cabe ressaltar que já era hora de caminharmos para a elaboração daquilo que Dorgival [Henrique] chamou de “Carta de Princípios” da Unimep. [...] a referida Carta deva ser a expressão de um consenso, no qual, sem dúvida, a Igreja Metodista é “partner” válido (MACHADO, Doc. 134208, 24 de abril, 1980, p. 1).



Como mencionamos, desde o princípio dos anos 1980, começaram a ser realizados os Seminários Pedagógicos, com a participação dos docentes da Universidade, sobretudo os que atuavam em funções de liderança acadêmica e aqueles em regime de tempo integral, a fim de discutir temas específicos do interesse da vida universitária. O quadro a seguir, resultante de nossos levantamentos documentais para a pesquisa que conduziu a esta tese, procura demonstrar o conjunto dos Seminários Pedagógicos, dos quais foram encontrados registros nos documentos acessados:

Tabela 7 – Seminários Pedagógicos anuais na Unimep

Ano	Tema	Resumo
1982	Qualidade de Ensino	Esse foi o primeiro seminário. Teve como objetivo deflagrar um processo que gerasse o aperfeiçoamento do ensino na Unimep. O seminário fez um levantamento diagnóstico do <i>status</i> da qualidade do ensino e levou diversos cursos a proposições e encaminhamentos práticos para atender a esse objetivo. A repercussão do seminário e suas providências ocupou a agenda da Universidade pelos quatro anos seguintes (CÉSAR, Doc. 143727, 1986, p. 1-2).
1983	Teoria e Prática Universitária	O seminário propôs repercutir os debates do seminário anterior e avançar em temas como o da “avaliação discente”, o que levou o CCEP a aprovar, no ano seguinte, um novo sistema de avaliação. O seminário também se debruçou sobre outros temas, como o da reestruturação do CCEP, dos estágios supervisionados e avançou nas questões da carreira docente. Começou também a debater o que denominou de uma “política acadêmica” ¹⁴ para o ano de 1983. A Universidade começa também a buscar formas de responder à política educacional emanada da Igreja Metodista por meio do documento “Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista”, aprovado no ano anterior (CÉSAR, Doc. 143727, 1986, p. 2-3).
1984	Carreira Docente	Examinou-se a conjuntura da Universidade, que já mostrava sinais de deterioração de sua situação econômica agravada pela baixa demanda do vestibular de janeiro. Foram apresentadas experiências da Andes em outras universidades no tema da carreira docente do magistério superior. ¹⁵ Dentre as recomendações do seminário destacam-se: a luta por eleições diretas para todos os cargos e revisão do Regimento e Estatuto da Universidade, nesse sentido; e, sobretudo, quase que uma determinação, para que o CCEP definisse linhas políticas para o ensino, pesquisa e extensão, visando a alcançar uma “identidade da instituição” ¹⁶ (CÉSAR, Doc. 143727, 1986, p. 3-4).

¹⁴ Essa é a primeira ocorrência do termo “política acadêmica” na documentação que examinamos; devemos lembrar que isso se deu no início de 1983, portanto, oito anos antes que o tema passasse a ser enfrentado com uma visão global para a universidade e com um caráter de política mais perene – não só para um ou poucos anos.

¹⁵ O Estatuto do Magistério Superior da Universidade Metodista de Piracicaba foi aprovado no Conselho de Coordenação do Ensino e Pesquisa em 25/08/86, no Conselho Universitário em 2/12/86 (Doc. 152058), encaminhado para apreciação pelo Conselho Diretor em reuniões de 7, 16 e 21/03, e 11/04/87, retornou ao Conselho Universitário para nova apreciação em 6/05/87, e teve sua aprovação final no Conselho Diretor em 23/05/87. Foi declarado em vigor pela Portaria do Diretor Geral nº. 007/87, de 24/06/87.

¹⁶ Nos anos seguintes, começaram e avançaram os debates e encaminhamentos para a elaboração de uma Política de Ensino, porém, isso nunca não chegou a ser definido enquanto tal, em sua especificidade de ensino, pois, os debates evoluíram na direção de construção de um “eixo integrador” do ensino, pesquisa e extensão, que se tornou a Política Acadêmica, aprovada em 1992. O documento de 2002, “O processo de construção da Política de Ensino da UNIMEP – histórico”, reconhece que “desde então [1992] a Unimep vem aprofundando temas básicos da Política Acadêmica em ações que qualificam, crescentemente, as atividades acadêmicas em geral e o ensino em particular, como se a Política de Ensino estivesse se desdobrando a partir da política maior” (UNIMEP, 2002, p. 9). Outras políticas foram debatidas e aprovadas, antes e depois da Política Acadêmica: o



Ano	Tema	Resumo
1985	Autonomia e Democracia Universitária	O seminário de 1985 estava programado para tratar da implantação da nova sistemática da avaliação discente, entretanto a comunidade foi surpreendida pela intervenção do Conselho Diretor da mantenedora na Universidade, com a destituição do Reitor e Vice-Reitor. Com a paralização da comunidade acadêmica e resistência que ficaria conhecida como a “janeirada”, o tema fundamental naquele momento era a discussão a respeito da Autonomia e a Democracia na Universidade. Foram discutidas ainda a carreira docente e as necessárias alterações de Estatuto e Regimento da Universidade, para evitar-se o respaldo legal para golpes daquela natureza. Também a extensão foi objeto de debates naquele seminário, considerando que já havia uma insatisfação crescente na comunidade acadêmica, com o caráter que era entendido como assistencialista e de imposição dos interesses da Universidade sobre o movimento popular (CÉSAR, Doc. 143727, 1986, p. 5).
1986	Seminário sem título temático, com foco na “interferência dos cursos e departamentos no pedagógico” CÉSAR, Doc. 145123, 1987, p. 4)	O objetivo do seminário foi o de “criar condições para que cada curso possa avançar as questões pedagógicas de que já se ocupa, no contexto das circunstâncias atuais dos cursos e na perspectiva de um processo a ser sistematizado através de reuniões semestrais a serem previstas no calendário de 1986” (CÉSAR, Doc. 141638, 1986).
1987	Seminário sem título temático específico, com foco nas questões decorrentes do evento anterior.	Foi previsto no calendário acadêmico daquele ano uma série de encontros por curso, para dar sequência ao processo de discussão e implementação dos resultados do seminário, gerando assim elementos para o próximo seminário (CÉSAR, Doc. 143727, 1986, p. 6).

Fonte: CÉSAR, Doc. 143727 (1986). CÉSAR, Doc. 141638 (1986). CÉSAR, Doc. 145123 (1987).
Adaptada pelo autor.

Não encontramos documentos dos seminários pedagógicos nos anos de 1988 e 1989. Há, porém, uma referência ao seminário pedagógico de 1989, no relatório do Fórum de Política e Avaliação Acadêmicas de 1990, que nos dá conta de que o tema naquele ano continuou o debate a respeito da avaliação, no entanto sem avanços mais significativos. É quando então volta à pauta com mais vigor, por meio dos debates no Cepe, a necessidade de uma avaliação institucional referenciada numa política:

No início do ano de 1989, quando da realização do "Seminário Pedagógico", a necessidade de avaliação foi um dos assuntos bastante discutidos e que, na maioria das unidades, pouco evoluiu dentro dos limites daquele evento. No entanto, durante o mesmo ano, devido à evolução política da comunidade acadêmica sobre a questão e à mudança do CEPE, o trabalho deste colegiado e de

Estatuto do Magistério Superior, considerado como a Política Docente da universidade, aprovada em 1987; a Política Editorial em 1992; a Política de Capacitação Docente em 1993; a Política de Pesquisa (composta pelo Programa Institucional de Apoio à Pesquisa e o Fundo de Apoio à Pesquisa – FAP) aprovada em 1997; a Política de Extensão, aprovada em 1998 (com a criação do Fundo de Apoio à Extensão – FAE); a Política de Biblioteca em 2000; dentre outras.



suas comissões colocou a necessidade de uma avaliação institucional referenciada em uma Política Acadêmica objetiva (SILVA JÚNIOR et al., 1991, p. 9).

Com isso, efetivamente a partir de 1990, começaram os debates visando à construção da Política Acadêmica da Unimep, cujo processo e movimento estamos aqui estudando.

6.1.2 A Construção da Política Acadêmica

O documento de 2002, intitulado “Processo de construção da Política de Ensino da Unimep – histórico”, uma espécie de memória e relato, introduz suas considerações sobre o assunto, reconhecendo a natureza processual e dialética da “construção do Projeto UNIMEP”, referência que se aplica ao próprio movimento da Política Acadêmica. Também constata que devido à complexidade desse processo, para compreendê-lo é necessária uma leitura integradora, mesmo que seja partindo dos polos que estiveram presentes na sua dinâmica de construção:

Dada a natureza processual da construção do Projeto UNIMEP e sua dimensão dialética, em função do permanente movimento entre os pólos (*sic*), “percepção de seu papel social e político”, “condições materiais expressas nas definições de carreira acadêmica, definições de estrutura acadêmico-administrativa, evolução do regime de dedicação”, “elaboração de políticas para referenciar sua missão enquanto instituição educacional”, movimento necessariamente conflitante e constantemente gerador de novas sínteses, parecerá sempre inadequada sua apresentação a partir das partes que o compõe. É fundamental uma leitura integradora deste movimento para sua adequada percepção. (UNIMEP, 2002, p. 1)

Entendemos, assim, que é possível afirmar que a Política Acadêmica e os passos que foram dados para a sua construção não podem ser considerados isoladamente do movimento de construção da própria Universidade. Não se tratou de um processo isolado ou meramente uma formalidade, mas surgiu e se desenvolveu dentro da própria dinâmica da construção identitária da Unimep, como até aqui vimos procurando demonstrar; ou seja, a Política Acadêmica, mesmo sendo fundamental, integra-se como parte do multifacetado e polifônico processo de construção da identidade da Unimep, cuja complexidade e completude não pode ser esquecida ou relegada a plano inferior.

No acervo documental levantado para esta tese, há um documento que sintetiza o processo, o qual se tornou base para o texto da Política Acadêmica (Anexo A), trazendo as sínteses dos Fóruns de Política e Avaliação Acadêmicas de 1990 e 1991, e que se intitula “Em busca de uma Política Acadêmica” (SILVA JÚNIOR et al. 1991).

Esse documento foi construído pelo emprego do exaustivo método coletivo-participativo-dialético, insistentemente utilizado no processo, caracterizado por intensiva

análise das transcrições das gravações das palestras e debates havidos nos Fóruns, submetidas ao crivo analítico de um Grupo de Trabalho especialmente designado para esse fim, voltando, a seguir, ao debate nas comissões do Cepe e no próprio plenário do colegiado, incumbido de fazer a sua aprovação final. Esse método coletivo-participativo-dialético contava, ainda, com o trabalho de uma equipe de redação que estava integrada pelos assessores da Vice-Reitoria Acadêmica, os professores João dos Reis Silva Jr. (Engenharia), Leila Maria do Amaral Campos Almeida (Psicologia), Lucília Augusta Reboredo (Psicologia) e Theresa Beatriz Figueiredo Santos¹⁷ (Psicologia). O processo como um todo foi liderado pelo Vice-Reitor Acadêmico, Prof. Dr. Ely Eser Barreto César.

6.1.2.1 Primeiro Fórum de Política e Avaliação Acadêmicas

Como já mencionado, no início de 1989, o “Seminário Acadêmico” havia discutido a avaliação da Universidade e, ao longo do ano, as lideranças da comunidade acadêmica amadureceram o tema, sobretudo a partir dos debates no Cepe e suas comissões, concluindo a necessidade de avaliação a partir do estabelecimento de uma política para a Universidade. Encontra-se o seguinte registro no livro de atas do Cepe, ao final daquele ano, na reunião de 11 de dezembro de 1989:

A Comissão de Ensino de Graduação apresentou proposta de cronograma para realização de um “FÓRUM AVALIATIVO UNIVERSITÁRIO” – I. Palestra sobre Administração Escolar; II. Problematização pela L.A. da avaliação acadêmica; III. Sistematização pela Comissão; IV. Discussão e aprovação pelo CEPE. Esclareceu que a proposta deve ser compreendida enquanto início de um processo no mês de fevereiro. Há que se operacionalizar o item II da mesma e contemplar os temas relacionados a outras Comissões. Discutida, a proposta foi modificada no plenário do CEPE: mantém-se a realização dos itens I e II, devendo o item III ser melhor elaborado e discutido na reunião do CEPE a ser realizada no início de mil novecentos e noventa. O processo será iniciado a partir de quinze e dezesseis de fevereiro, com um seminário (UNIMEP, 1992, p. 83).

O seminário a que se refere esse registro da ata foi o Primeiro Fórum de Política e Avaliação Acadêmicas, ocorrido nos dias 15 e 16 de fevereiro de 1990. Foram convidados como palestrantes o professor Dr. Flávio Wolf de Aguiar, docente do curso de Letras e Literatura na USP e sindicalista, então presidente da Associação dos Docentes da USP – Adusp, bem como a professora Dra. Isabel Franchi Capelletti, à época, docente do curso de Pedagogia da PUC São Paulo.

¹⁷ Essa docente é a única do grupo que permanece na Unimep até hoje.

Nesse contexto, a Comissão de Ensino de Graduação do Cepe vinha realizando também uma discussão a respeito da construção da “Política de Ensino” da Unimep, como se pode constatar no “Documento preparativo para discussão”, de 21 de agosto de 1989:

[...] a proposta defini-se (*sic*) por um compromisso com a realidade institucional e social e uma visão de Universidade e de mundo onde a questão do ensino é o “fio condutor”.

Considerando esta visão a proposta, didaticamente, apresenta-se em distintos momentos, porém, sua compreensão e realização deve contemplar a simultaneidade. Neste sentido, o diagnóstico acadêmico; a análise; a elaboração de uma proposta e o acompanhamento avaliativo são momentos do processo, que precisa estar vinculado às suas bases:

- o curso como polo de convergência académica
- a articulação ensino-pesquisa-extensão
- o acompanhamento avaliativo dos cursos
- o colegiado de curso como concretizado de política (PELLISSARI, Doc. 145934, 1989, p. 1).

Estava também em curso a preparação de um Fórum de Extensão, que se realizaria no ano seguinte, em 28 de maio de 1990, liderado pela Comissão de Extensão do Cepe, com a finalidade de processar a construção da Política de Extensão.

Mas esses processos nos quais estavam envolvidos os membros do Cepe, por meio de suas comissões e grupos de trabalho, guardavam relação com algo bem mais amplo, profundo e fundamental que vinha sendo perseguido pela comunidade acadêmica da Unimep há muito tempo: a definição de seu projeto enquanto Universidade e, portanto, sua utopia e identidade.

No ano anterior, havia sido concluído um trabalho desenvolvido por um GT constituído por chefes de departamentos e coordenadores de cursos (em 19/09/1988), cujas atividades tinham como finalidade propor parâmetros para a vida dos departamentos e cursos. O relatório final desse GT registrava preocupações avaliativas em relação à Universidade, de um modo geral, mas, por outro lado, demonstrava uma vontade política da comunidade acadêmica unimepiana para encontrar os parâmetros de construção de um projeto diferenciado para a Unimep, em relação ao contexto e aos desafios que se colocavam diante da Universidade.

Registrhou esse relatório:

A Universidade vem sendo vista com descrédito, descrédito este que tem suas raízes na concepção de que a função institucional da Universidade é dar ao cidadão um “passaporte” para o mercado de trabalho, dentro de padrões hegemônicos. Esta mentalidade contribuiu para que se desvalorizasse a criticidade que vem de uma prática de diálogo entre as diferentes pessoas que convivem no espaço universitário, as quais trazem diferentes visões de Homem e fazem diferentes leituras da realidade. A prática deste diálogo entre seus membros e destes com o conjunto da sociedade, orientada pelo pressuposto de que somos seres concretos inseridos em uma realidade histórica, deve ser preservada, pois nos permite criar um espaço educacional que



favorece o crescimento individual e o avanço no mundo das teorias pela contínua reflexão e produção do saber.

Buscamos desenvolver um projeto de Universidade que objetive transformá-la em um lugar social onde sejam criados instrumentos que interpretem a situação histórico-cultural da sociedade e que venha a compromissar-se com as lutas de transformação social.

Nesta proposta as práticas acadêmicas de Ensino, Pesquisa e Extensão devem existir de forma indissociável evitando que a Universidade continue sendo apenas o espaço de divulgação do acúmulo de Teorias distantes das problemáticas vividas pela maioria da população brasileira.

[...] Esta compreensão das práticas acadêmicas permite que a Universidade se oriente no sentido de socializar os conhecimentos que são sistematizados, com o conjunto da Sociedade, a qual recolocará novas necessidades: captar as respostas da população neste processo permitirá que a Universidade reoriente o objeto de suas Pesquisas em algo relevante para a Sociedade e aproprie o Ensino às necessidades da Sociedade. Desta forma procuramos romper com o academismo, com o “aulismo” e com o casulo burocrático-autoritário da Instituição Universitária, ainda nos limites conjunturais da realidade de uma escola comunitária confessional e particular (UNIMEP, Doc. 122146, 1988, p. 1).

O Primeiro Fórum de Política e Avaliação Acadêmicas começaria a construir respostas para aquela busca de um novo projeto de Universidade para a Unimep. Como objetivos, o Fórum deveria “iniciar o processo de construção da Política Acadêmica, com base na problematização das práticas acadêmicas, à luz de palestras que dessem conta da função social da Instituição Universitária e da operacionalização de um processo avaliativo” (SILVA JÚNIOR, et al., 1991, p. 10).

Para a organização do Fórum, o Cepe designou um grupo de trabalho integrado por membros do próprio colegiado, dentre os quais estavam o Vice-Reitor Acadêmico, Prof. Dr. Ely Eser Barreto César (que presidiria o GT), os assessores da Vice-Reitoria e outros membros do Cepe. Compunham o GT, além do Prof. Ely Eser: a Profa. Nádia Kasuof Pizzinatto, Profa. Gislene Garcia F. do Nascimento, Prof. Lauriberto Paulo Belem, Profa. Lúcia Sarcinella, Profa. Maria Aparecida Pellissari, Profa. Lucília Reboredo, Prof. João dos Reis da Silva Júnior e Profa. Leila do Amaral (UNIMEP, Doc. 143542, 1990).

Para o Cepe, havia o entendimento de que a Política Acadêmica deveria ser alcançada de forma participativa pelas “instâncias constituidoras da estrutura universitária”, ou seja, por meio do método coletivo-participativo-dialético. Além disso, acreditava-se que essa Política seria a síntese e integração das demais políticas: de Ensino de Graduação, Ensino de Pós-Graduação, Extensão Universitária, Pesquisa e Capacitação Docente (SILVA JÚNIOR et al., 1991, p. 9).

O Fórum foi integralmente gravado e o “material bruto” da transcrição disponibilizado para um trabalho que resultou na formulação da síntese, elaborada pelo GT e devolvida para análise das comissões do Cepe, de modo a permitir a sua aprovação no plenário daquele colegiado.



Em 16 de agosto de 1990, o GT se reuniu para, segundo o documento analisado, “receber os documentos-síntese de política específica de cada comissão do Cepe; debater os documentos visando a (*sic*) síntese na Política Acadêmica; encaminhar o resultado do G.T. para o proposto (*sic*) de sistematização” (UNIMEP, Doc. 143542, 1990).

No contexto dessa atividade, em 20 de agosto de 1990, o Cepe aprovou um cronograma de continuidade das atividades (UNIMEP, Doc. 143514, 1990 – Anexo C), o qual nos revela que o processo ainda demandaria novo encontro do Fórum, previsto para se realizar em 29 de outubro de 1990, além de diversas outras reuniões do GT, subgrupos e do próprio colegiado até o final daquele ano, a fim de seguir o processo de elaboração da Política Acadêmica.

Todos esses procedimentos e cuidados demonstram que não se tratava de mero encaminhamento formal ou protocolar, mas revela que se tratava de uma iniciativa muito madura, marcada por aquele caráter coletivo, participativo e dialético que era reiteradamente lembrado no discurso presente nos debates, como temos mencionado. Semelhante maturidade era demonstrada na importância dada ao processo para o futuro da Universidade. E, de fato, comprovou-se ser vital.

Ressalte-se que, naquele ano, 1990, devido ao final da gestão 1986-1990, a Universidade também estava envolvida, sobretudo no segundo semestre, com as discussões do processo sucessório de Reitoria, Vice-Reitorias, Diretorias de Centros, Chefia de Departamentos e Coordenações de Cursos, com vistas ao período seguinte (1991-1994), o que, evidentemente, representava um desafio a mais na condução de um processo tão intenso de debates, reuniões, estudos e construção da Política Acadêmica.

Em função dessa sobrecarga de atividades e reuniões na Universidade, além da operação normal dos Centros, Departamentos e Cursos, o GT analisou a situação e, em 18 de outubro de 1990, encaminhou ao Cepe uma solicitação para alteração daquele cronograma de trabalho antes aprovado. Com essa iniciativa, a reunião do Fórum, prevista para 29 de outubro, foi transferida para 21 de fevereiro de 1991 – daí o Segundo Fórum em 1991. A correspondência do Presidente do GT ao Presidente do Cepe, tratando da mudança de data, justificava a necessidade, expressando as seguintes ponderações:

[...] considerou-se que a paralisação de setembro comprometeu a já difícil participação dos Conselhos de Centro, prevista para aquele mês. Como o processo sucessório geral da Universidade teve seus contornos mais definidos, exigindo quase que a totalidade dos espaços disponíveis das agendas das unidades, ficou claro para o Grupo que o processo de elaboração e discussão da Política Acadêmica precisava ser revisto, até porque sua importância é inequívoca (CÉSAR, Doc. 130740, 1990, p. 1).



Isso evidentemente estenderia todo o processo, levando-o para o novo período da gestão da Universidade, com possíveis novos atores envolvidos no Cepe e em outras instâncias. Essa foi a razão pela qual a citada correspondência do GT, reconhecendo essas prováveis alterações que se dariam a partir de 1991, recomendou ao Cepe que autorizasse a continuidade do processo sob sua responsabilidade com os mesmos componentes, até a conclusão da síntese e encaminhamento aos colegiados superiores. Buscava-se, assim, garantir continuidade e conclusão do processo, de modo a contar com quem já estava profundamente comprometido com ele, já reunindo o conhecimento de tudo o que havia se desenvolvido até então.

Esse era o clima de movimentação que se estabelecera na Universidade naqueles anos – 1989, 1990 e 1991 –, em função da construção da Política Acadêmica e do começo dos debates para elaboração de diversas outras políticas particulares, tais como Pesquisa, Extensão, Capacitação Docente etc.

A síntese do Fórum de 1990 foi subdividida em seis partes:

1. Introdução ao processo;
2. A lógica da construção da Política Acadêmica e suas condições histórico-sociais;
3. Política Acadêmica institucional e projeto pedagógico;
4. Política Acadêmica e suas condições objetivas de realização;
5. A realização da Política Acadêmica na articulação Ensino, Pesquisa e Extensão;
6. Política Acadêmica e avaliação institucional (SILVA JÚNIOR, et al., 1991, p. 5).

A “introdução” registra o início do processo a partir dos debates havidos em 1989, como já mencionado, e apresenta um panorama do processo que se desenvolveu, destacando a importância da liderança e participação do Cepe nesse processo. Também destaca a vontade política expressa pela Reitoria, o que ofereceria as garantias e condições necessárias àquele empreendimento assumido pela comunidade acadêmica.

O item “a lógica da construção da Política Acadêmica e suas condições histórico-sociais” considerou os seguintes pontos:

1. O reconhecimento de que essa construção deveria partir do concreto da Unimep, ou seja, de sua realidade objetiva enquanto Universidade de natureza privada, confessional e comunitária, bem como de sua historicidade. Essa noção pressupunha também a necessidade de considerar “uma relação de contrários” inerente à condição da Unimep, “a relação acadêmico-empresarial”.¹⁸ Essa condição permanentemente desafiante à Unimep precisava

¹⁸ Essa tensão que faz parte da vivência efetiva cotidiana da Unimep, de suas condições objetivas do existir, permanentemente está a desafiá-la, sobretudo na atualidade, quando o fenômeno do “empresariamento neoliberal da educação superior” tem sido um fato complexo, cada vez mais difícil de enfrentar por aquelas instituições comunitárias e confessionais que historicamente buscam oferecer uma educação comprometida com qualidade, para além da mera “mercadoria” ou “serviço” na linha do que praticam as privadas particulares *stricto sensu*. Há

estar presente na reflexão da Política Acadêmica e do projeto pedagógico, até porque era necessário evitar o “empresariamento da identidade” da Universidade e a perda do espírito público e sua função social como Universidade que se quer construtora de cidadania (SILVA JÚNIOR et al., 1991, p. 22).

2. Também ficou claro o entendimento da necessidade de empregar-se o que chamamos de método coletivo-participativo-dialético (uma das categorias analíticas centrais que nos leva a explicar o processo e movimento da Política Acadêmica). Ou seja, estava claro para a comunidade acadêmica que ela deveria garantir a participação mais ampla possível no processo de debates e construção, enfrentando dialeticamente e sem receio as contradições no processo.

3. Evidenciou-se ainda o entendimento de que a Política Acadêmica deveria buscar a “indissociabilidade” do ensino-pesquisa-extensão, embora na síntese do primeiro Fórum não tenha sido empregado diretamente esse termo, mas o seu conceito está presente. O texto referiu-se a buscar “a integração de políticas particulares (Ensino, Pesquisa, Extensão e Capacitação Docente)” (SILVA JÚNIOR et al., 1991, p. 13).

Ainda que a noção de “indissociabilidade” fosse relativamente nova nos debates do campo universitário brasileiro, em 1990, já se podia perceber que na comunidade acadêmica da Unimep havia clara noção da necessidade de integração das três áreas em torno do eixo aglutinador da Política Acadêmica em construção.

A “indissociabilidade” tinha alcançado recentemente, em 1988, o status de preceito constitucional, na Constituição Cidadã, que em seu artigo 207 houvera determinado: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988). Esse debate reapareceria na construção da nova LBD, que veio a ser aprovada em 1996, como Lei n. 9.394/1996. A comunidade acadêmica da Unimep já revelava a consciência desse conceito e ensaiava os primeiros passos naquilo que se consagrou como uma das características de sua Política Acadêmica, qual seja a integração entre ensino, pesquisa e extensão, na construção e prática do projeto pedagógico.

A respeito dessa indissociabilidade, um dos entrevistados manifestou:

muitos estudos que discutem esse fenômeno na educação superior, como por exemplo, Neves (2002). A Unimep vem, nos últimos anos, sendo duramente atacada por tentativas de imposição desse modelo empresarial da educação. Acreditamos que somente o compromisso da comunidade acadêmica com a Política Acadêmica pode resistir a esse processo, entretanto é necessário também criar mecanismos para que a universidade consiga manter-se num meio de competição tão acirrada, quando os “concorrentes” atuam nos preços baixos em detrimento da qualidade.



[...] Então, eu diria a você que a Política Acadêmica é resultado de uma análise daquilo que estaria ocorrendo nesse burburinho fantástico no que se transformou a universidade. Eu vou dar a você alguns exemplos desse processo: quando nós então decidimos que os cursos seriam chave nessa operação e que os cursos tinham que ter projetos, nós estávamos reproduzindo aquilo que faria parte da nova LDB, que se discutia e que não era nada novo em relação à universidade... a Constituição já tinha afirmado que o processo educacional da universidade tinha que ser a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Isso também não era novidade, isso também já estava dado pela legislação. Então se você teria que trabalhar uma associação do ensino, pesquisa e extensão, o local deste processo era o curso. Era o curso quem tinha que ser o agenciador e o articulador desta operação (Entrevista, P5:3 {71:71}).

4. Na lógica da construção da Política Acadêmica, também foi considerada a importância de se garantir um caráter democrático do processo, e a conclusão foi de que isso somente poderia ser alcançado mediante a “capacidade de dar respostas às necessidades da comunidade universitária e à sociedade, seja no âmbito conjuntural ou estrutural” (SILVA JÚNIOR et al., 1991, p. 13).

5. Então, esse aspecto da democracia vinculava-se, também, à noção de relação Universidade-sociedade e sua conjuntura histórica.

Esse último item, que compunha a lógica da construção da Política Acadêmica, conforme a síntese do primeiro Fórum, estaria diretamente vinculado com o projeto pedagógico da Universidade, cujo ponto de partida seria uma reflexão a respeito das seguintes perguntas fundamentais: “que sociedade queremos? que Universidade queremos? e que indivíduo queremos formar?” (SILVA JÚNIOR et al., 1991, p. 17).

A tentativa de resposta para essas perguntas vinha, provisoriamente, de uma reflexão já presente na Unimep, naquele momento, a respeito da busca por uma “dupla competência” na formação dos estudantes: a competência profissional (o aspecto técnico-científico reconhecido pelo mercado) e a competência política (o aspecto crítico e transformador da sociedade). O problema é que “ainda que se buscasse introduzir, nos processos de ensino, competência política para ação e transformação da sociedade, as duas competências operavam de modo autônomo e distinto” (UNIMEP, 2002, p. 6-7).

O processo e movimento da Política Acadêmica viria a ser uma tentativa de superação daquele conflito e contradição, que encontraria uma síntese na descoberta do conceito ético-valorativo central da Política e que se transformou em identidade para a Unimep, na “construção da cidadania enquanto patrimônio coletivo da sociedade civil”¹⁹. A construção da cidadania parecia oferecer uma síntese de tudo o que a Unimep buscara por

¹⁹ O professor Flávio Aguiar foi quem trouxe essa expressão em sua fala no Primeiro Fórum de Política e Avaliação Acadêmicas (1990), a qual viria a se tornar uma das categorias mais fundamentais da Política Acadêmica e da própria identidade que assumiu a Unimep nos anos seguintes, a partir da Política.

anos, desde a Universidade alternativa do final dos anos 1970 e começo dos anos 1980, a qual revelava inconformismo com a realidade cindida da sociedade, passando pela busca da dupla competência.

Com base nessa síntese, seria preciso que a Universidade se tornasse um espaço de reflexão, que permitisse fecundar a construção da cidadania para toda a sociedade brasileira a partir das suas práticas pedagógicas.

Esta utopia colocou a missão da UNIMEP no coração da sociedade, visando a um movimento por sua reconstrução, a partir da afirmação de que todos têm direito à cidadania e ao acesso ao patrimônio cultural e material acumulado pela sociedade. O modo de realizar esta utopia se expressava na reafirmação do compromisso com a busca da indissociabilidade entre o Ensino, a Pesquisa e a Extensão (UNIMEP, 2002, p. 7).

As falas de alguns docentes no segundo Fórum demonstrariam a adesão mobilizadora que se tornara a descoberta desse objetivo para a Unimep, baseado nessa ética-valorativa de construção da cidadania:

- Esta construção da cidadania como patrimônio coletivo da sociedade civil é uma evolução que tem sua raiz e agora se expressa num conceito operativo. Eu diria até que nos bastaria radicalizar isso.
- Vamos universalizar e democratizar a cidadania para que todos nesse país tenham a experiência de serem cidadãos, isto é, de participarem dos bens construídos pela sociedade e da dignidade humana dos bens sociais, com solidariedade, fraternidade, justiça, etc.
- Esse é o fruto do nosso processo. Essa utopia cada vez mais se articula e vai se tornando pouco a pouco mais elaborada e é a partir dela que pensamos inicialmente em Ensino e agora em Política Acadêmica (SILVA JÚNIOR et al., 1991, p. 69).

Mas, a grande questão agora residia em como traduzir isso no projeto pedagógico da Universidade e nos projetos pedagógicos dos cursos. A Política Acadêmica era o valor proclamado, mas que agora precisava tornar-se valor de fato, ganhar concretude no projeto pedagógico da Universidade, dos centros (mais tarde faculdades) e, sobretudo, dos cursos, como o *locus* privilegiado da atividade acadêmica. Diríamos mais, essa concretude da Política Acadêmica deveria perpassar todo o quefazer da Universidade, tanto no polo acadêmico como no polo administrativo, desde o que envolvia o atendimento ao candidato que chegasse para se inscrever num processo seletivo, o trato com a infraestrutura dos *campi*, a gestão administrativa geral, os diferentes processos acadêmicos, a capacitação docente etc., tudo deveria concorrer, cooperar e apontar para a “construção da cidadania”.

A compreensão e convicção da centralidade dos cursos no processo acadêmico estava dada. Era lá, no curso, que a Política Acadêmica deveria traduzir-se então de forma efetiva, pelo projeto pedagógico e pela ação dos docentes.



Se, por um lado, a Política Acadêmica apontava para a necessidade de um rompimento do isolacionismo da Universidade e a criação de uma prática de relações com a sociedade, pela mediação do conceito de “construção da cidadania”, por outro lado, impunha o desafio de romper com as ações isoladas internas e aderir a um novo patamar no projeto Unimep. A síntese do Fórum de Política e Avaliação Acadêmicas de 1990 constata a situação que precisava ser enfrentada no contexto da Universidade ao expressar que:

Há uma realidade institucional no plano pedagógico, constituída por ações acadêmicas isoladas, não partilhadas e não sistematizadas no macro-organizacional da UNIMEP. Esta conjuntura é o resultado de diversas concepções de universidade, que levam a diversas políticas setoriais, criando um conjunto de faculdades isoladas e não uma Universidade. Assim, é necessário – como colocado na definição de Política Acadêmica – um processo coletivo de construção desta política, fundamentado nestas diversas concepções. Através do resultado deste processo, será possível a superação da prática dos centros isolados para uma experiência de universidade (SILVA JÚNIOR et al., 1991, p. 19-20).

E um docente participante do mesmo Fórum acrescentou, a esse respeito, a necessidade de:

[...] superar esta discussão dos processos isolados da Universidade, quer a discussão setorial (o Centro, o Departamento, o Curso só consegue discutir a si próprio), quer a organização institucional das prioridades (...) que devemos dosar. Devemos ter uma visão conjunta destas coisas (SILVA JÚNIOR et al., 1991, p. 20).

Havia, portanto, uma constatação da necessidade de superar as microidentidades que isolavam Centros, Departamentos e Cursos – os quais não dialogavam entre si, com seus pares – para, a partir disso, assumir uma macroidentidade orgânica que representasse o todo da Universidade, embora respeitando as especificidades das unidades. Essa macroidentidade deveria refletir-se também nos planos e projetos das unidades e subunidades universitárias.

Mas, esse processo de mediação entre a Política Acadêmica e os projetos pedagógicos não seria fácil. A esse respeito, de acordo com o depoimento dos ex-dirigentes Reitor Prof. Dr. Almir de Souza Maia e Vice-Reitor Acadêmico Prof. Dr. Ely Eser Barreto César, no Boletim Acontece, Elias (2009) apresenta a seguinte análise:

O que ocorreu é que a Política Acadêmica, no início de sua discussão, quando apresentada à comunidade, desestabilizou a Universidade. “Ao explicitar a dimensão institucional, a UNIMEP passou a referenciar suas propostas e projetos de acordo com a filosofia da Política Acadêmica e não em visões isoladas de seus docentes ou dirigentes”, acrescenta Maia. [...] Para Ely Eser, a desestabilização inicial aconteceu porque era necessário, a partir da Política Acadêmica, haver mudanças: “Ela colocou tudo o que estava posto em questão. O que é ser um bom professor, um bom reitor? A Política Acadêmica não podia privilegiar visões tradicionais, sobretudo do pedagógico, o que dava a muitas pessoas a sensação da inadequação, na medida em que o novo passa a exigir novas posturas no exercício de qualquer função” (ELIAS, 2009, p. 83, apud Acontece, n. 181, nov. 1994, p. 5).

O documento “O processo de construção da Política de Ensino da UNIMEP – Histórico” (2002) também registra a dificuldade enfrentada na elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos e a forma como isso foi enfrentado:

Logo após 1992 ocorreu a constatação de que a elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, em diálogo apropriativo das referências da Política Acadêmica, a partir dos eixos epistêmicos e referências específicas de cada área de saber, seria extremamente difícil. Tanto que este processo se tornou efetivo a partir de 1996, quatro anos após a aprovação do documento matriz.

Ciente desta dificuldade a Vice-Reitoria Acadêmica, incluindo-se aí as assessorias, propuseram a metodologia da inovação curricular como mediação deste processo. Durante os anos de 1992 a junho de 1994, coordenados por um Grupo de Trabalho em associação com a Comissão de Ensino do CEPE, a comunidade dedicou-se a esta reflexão, produzindo o documento²⁰ aprovado em 1994 (UNIMEP, 2002, p. 12-13).

Ficava, assim, cada vez mais evidente que a construção e consequente realização da Política Acadêmica (valores proclamados e valores vividos) propugnava por uma nova Universidade, uma verdadeira mudança de mentalidades e de práticas.

[...] uma prática acadêmica tradicional, tendente ao reproducionismo, só é superada por uma forte convergência das vontades docentes na direção de uma “vontade” coletiva, expressa em uma racionalidade institucional (a Política Acadêmica coletivamente construída) que desestabilize a comunidade e a estimule a um esforço de mudança radical de práticas vigentes e adoção de um processo de “formação continuada” (UNIMEP, 2002, p. 10).

Uma dessas mudanças foi a curricular. O movimento da metodologia da inovação curricular partia da compreensão de que currículo não tem a ver somente com conteúdo, mas engloba a realidade, mais amplamente, em sua complexidade e múltiplas exigências, como se referiu o documento:

[...] é necessário compreender que lhe estamos outorgando o status de realidade que reflete a própria realidade. Ou seja, é no currículo que se representam todos os sistemas de interesse que constituem a sociedade (econômicos, políticos, religiosos e sociais). Se a relação de forças entre estes interesses se modifica, o currículo das escolas sofre o mesmo tipo de influências ou pressões para modificar-se, já que este é, antes de tudo, uma práxis (UNIMEP, 1999, p. 16).

Nesse sentido, era necessário então observar e compreender os processos sociais relacionados direta ou indiretamente com o curso para considerar as alterações que viessem a atender aos objetivos da intervenção social adequada para alcançar mudanças pretendidas. Também, o suposto dessa construção era o trabalho coletivo-participativo-dialético, democraticamente dialógico, fundamentando-se nos valores da Política Acadêmica (UNIMEP, 2002). Ao final, o documento da metodologia da inovação curricular concluiu com uma afirmação de Juan Manuel Escudero Muñoz, considerando que a “inovação é muito mais que a implementação de novos programas. É um processo de definição, construção,

²⁰ O documento ao qual se refere a citação acima intitula-se “Inovação Curricular – uma Metodologia para Orientar os Cursos e suas Práticas Acadêmicas” (UNIMEP, 1999).

participação social, capacitação e potencialização de pessoas e instituições” (MUÑOZ, 1988, p. 86, apud UNIMEP, 1999, p. 19).

Foram dados alguns parâmetros para a revisão dos projetos pedagógicos, de acordo com a metodologia da inovação curricular e, sobretudo, respeitando os valores da Política Acadêmica (UNIMEP, 2002):

- a) Considerar a relação Universidade-sociedade, tendo como referência a ética-valorativa que se estabeleceria na Política Acadêmica – “construção da cidadania enquanto patrimônio coletivo da sociedade civil”.
- b) Adotar “valores-guia” que estabelecessem mediações entre o científico (a área de saber) e o político (o projeto de sociedade ao qual a instituição se vincula). Os valores-guia deveriam ser “compatíveis com as referências da área de saber específica e que tenham, ao mesmo tempo, potencialidade para fazer convergir, dando rumo e orientação, todas as ações do Curso, sobretudo aquelas relacionadas às definições curriculares” (UNIMEP, 2020, p. 15).
- c) Considerar, na elaboração do projeto pedagógico, a historicidade da Universidade.
- d) Valorizar o conhecimento a ser socializado e a metodologia pela qual isso deveria ser feito, referenciados no conceito do “aprender a aprender”.

A descoberta do “valor-guia” do curso, que ao mesmo tempo deveria referenciar-se na Política Acadêmica, na especificidade epistemológica do curso e em todas as suas ações, bem como na necessidade da sociedade em relação àquela área de saber do curso – e isso englobava a necessária competência técnica e política –, se tornou um exercício rigoroso e interessante, mas, ao mesmo tempo, de grande dificuldade para vários cursos. Em alguns casos, “a proposta levou anos para ser compreendida, apropriada pelos professores e, de alguma maneira, estendida ao cotidiano dos cursos” (ELIAS, 2009, p. 84).

Como relatado em uma das entrevistas, o processo foi crítico, mas alcançou um bom resultado:

[...] o curso tinha que mudar, por que? Porque o professor não podia impor a sua matéria, disciplina, para o curso. Ele tinha que articular a disciplina dele no contexto do curso. Aí nós criamos a necessidade da definição dos valores que se tornassem o guia valorativo do curso em diálogo com todas as suas ações. O curso tinha que ter um valor aceito, que fosse compatível com sua ciência. O valor do curso e a ciência do curso, a formação requerida pelo mercado, tinham que ser compatíveis. O pessoal chiou, reclamou. Nós deixamos, não ficamos assim, tentando ensinar a fazer. A turma ficou muito aflita. Foram anos de sofrimento. Foram uns três anos de sofrimento. Por exemplo, um dia chega o pessoal da Engenharia: os professores estavam achando, porque eles não eram filósofos, que eles estavam incompatíveis com essa universidade, que eles não iam conseguir caminhar com a gente, que esse processo não era um processo adequado pra eles. [...] Aí, eles vieram de um congresso, no Rio de Janeiro, e eles todos se encontram comigo assim, numa alegria. “Achamos! O nosso valor!” Eu falei: “qual?” “A sociedade sustentável, o desenvolvimento sustentável.” Eu falei: “mas isso estava tão óbvio!” Quer dizer, na



verdade, quando eles descobrem o desenvolvimento sustentável, eles vão construir os projetos. Aí a Química diz assim: [...] a Química não tinha condições de aderir ao valor do desenvolvimento sustentável. “Nós produzimos um desenvolvimento insustentável! A química estraga o mundo, suja o mundo!” Eu falei: “tudo bem, acha outro”. Eu não ficava também tentando ensinar o “padre nosso”. [...] Então, eu diria a você que na construção dos Projetos Pedagógicos dos cursos – foram vinte e tantos cursos que construíram seu Projeto Pedagógico. O de Odontologia foi maravilhoso. Todos eles lutando. Tive de ir a Lins várias vezes para me reunir com o colegiado que propunha seu projeto pedagógico. Como todos os demais cursos eles produziram um dos melhores projetos dentre todos os efetivados na UNIMEP (Entrevista P5:7 {157:157}).

Elias (2009) relata ainda: “O curso de Odontologia, por exemplo, adotou como ‘valor-guia a saúde bucal como direito de todos’; as Engenharias, ‘o desenvolvimento sustentável’, o curso de Letras, ‘o domínio da linguagem como forma de inclusão’”.

O valor-guia do curso referenciado na ética-valorativa da Política Acadêmica revelava um compromisso político do curso com o desenvolvimento de seu projeto pedagógico de acordo com uma concepção de educação que respondia a um projeto de sociedade com o qual a Universidade se identificava.

Quanto às condições objetivas de realização da Política Acadêmica, conforme problematizado no primeiro Fórum, dever-se-ia enfrentar a questão que já nos referimos anteriormente, da “dicotomia da Instituição (acadêmico-empresarial)”, a qual deveria “ser superada de acordo e com a política institucional” (SILVA JÚNIOR et al. 1991, p. 25).

Porém, as discussões do Fórum apontam para outra condição objetiva que tinha a ver com a regulação do Estado sobre a Universidade. Naquele momento, essa regulação trazia a questão da própria estrutura da Universidade, sujeita à LDB nº. 5.540/68, a qual impunha o projeto universitário tecnicista e uma estrutura engessada, centralizadora e que expressava os interesses da ditadura militar, alinhados aos interesses e orientações do acordo MEC-USAID²¹.

Já estava em andamento na Unimep uma tentativa de fortalecimento dos cursos, cujo objetivo era torná-los o centro do processo pedagógico. Entretanto, o processo de consolidação dos cursos era atravessado e ofuscado pelos departamentos (Entrevista P5:6 {27:27}), gerando dificuldades para instalar e funcionar os seus colegiados de curso.

²¹ Cunha (1988) dedica um capítulo de seu livro “A Universidade Reformada” (cap. 4) para compreender o que chama de “os famigerados acordos MEC-USAID” (p. 21). Entretanto, ele defende a tese de que “a universidade calcada nos modelos norte-americanos *não foi imposta* pela USAID, com a conivência da burocracia da ditadura, mas, antes de tudo, *foi buscada*, desde fins da década de 40 por administradores educacionais, professores e estudantes, principalmente aqueles, com um imperativo da modernização e, até mesmo, da democratização do ensino superior em nosso país. Quando os assessores norte-americanos aqui desembarcaram, encontraram um terreno arado e adubado para semear suas idéias (*sic*).” (CUNHA, 1988, p. 22).

Ademais, essa síntese das discussões do Fórum também demarcava os problemas com essa estrutura vigente, afirmando que:

Esta estrutura universitária favorece o aparecimento de ilhas acadêmicas, quer sejam Departamentos, Cursos, Centros ou Núcleos de Pesquisa e Extensão. Ela impede ou favorece o impedimento do pensar uma Política Acadêmica Institucional e promove o esvaziamento da Universidade, uma incapacidade de, através de um projeto pedagógico intervir socialmente na comunidade, na busca da cidadania enquanto um patrimônio coletivo. Com unidades isoladas estruturalmente, o embate favorece um conservadorismo da estrutura interna e, sem uma ação social, favorece e compactua com o projeto social vigente (SILVA JÚNIOR et al. 1991, p28).

Ficava claro que a implantação da Política Acadêmica exigia que a estrutura da Universidade fosse repensada a fim de ganhar maior flexibilidade por um lado e integração por outro. Mas isso ainda demoraria vários anos depois da aprovação da Política Acadêmica, em 1992.

Com a nova LDB, nº. 9394/96, isso se tornaria possível, visto que a Unimep teria se adiantado nos estudos e proposição. Em 7 de maio de 1996, pela Portaria do Reitor nº 27/96, foi nomeada uma comissão especial, presidida pelo próprio Reitor e com a presença dos Vice-Reitores, a fim de elaborar um anteprojeto para a nova estrutura da Universidade. Foram realizados seminários com diversos especialistas externos para discutir as possibilidades. Somente no final do ano seguinte, 1997, as alterações propostas foram aprovadas e a Unimep, em função do seu projeto acadêmico, fora uma das primeiras universidades a criar uma nova estrutura.

A nova estrutura trouxe mudanças substantivas, que retratavam a maneira característica de ser da UNIMEP. Uma de suas principais alterações foi a extinção dos departamentos. “Com a vigência dos projetos pedagógicos, era necessária uma gestão centrada no pedagógico, necessário romper com a noção de departamentos, que fragmentavam o curso e que, na UNIMEP, nunca cuidou efetivamente da produção da ciência, da pesquisa. Nesta circunstância, sob a perspectiva da Política Acadêmica, o departamento se revela como um problema e não como uma engrenagem auxiliar. Sua extinção passou a ser um projeto auto-explicável (*sic*) e houve quase unanimidade na votação pelo colegiado”, destaca o vice-reitor acadêmico Ely Eser Barreto César.

Implementada a partir de 1º de janeiro de 1999, os principais pontos da reforma, além da supressão dos departamentos, foram a extinção dos centros como unidades organizacionais básicas da UNIMEP, às quais se vincularam os cursos de graduação e pós-graduação, os núcleos e grupos de área (ELIAS, 2009, p. 88).

Outro ponto importante ligado às condições objetivas para a realização da Política Acadêmica que foi relacionado pelo Fórum tem a ver com as condições de trabalho, a capacitação docente e a metodologia do ensino (esta última, diretamente ligada à capacitação docente).

Uma das questões apontadas era a necessidade de ampliar o número de professores em regime de dedicação e o estabelecimento de uma política de capacitação docente, pela qual os

professores pudessem fazer pós-graduação. Há muito a Unimep vinha enfrentando dificuldade de fixação de quadros docentes, em decorrência das condições oferecidas pela Universidade em comparação às ofertas do mercado ou às possibilidades de espaço de trabalho em universidades públicas. Também afetava a Unimep a luta para vencer a crise financeira enfrentada desde 1985. O depoimento de um dos entrevistados, referindo-se aos anos 1980, revela a dificuldade para manter um quadro de professores mais estável na Universidade²²:

Professor da UNIMEP faz mestrado e vai pra PUC, vai pra UNICAMP, vai pra Federal de São Carlos ou pra USP, não fica na UNIMEP! [...] aquela crise toda da Universidade... sem esperança para a Universidade, 85, 84, coisa horrível! E eu começava então a receber manifestações dos professores que vinham [...] falar [...] assim: “eu vou embora, não fico aqui!” Bom, aí quando chegou já naquele momento que a crise tinha sido definida, em 85, o professor Elias ia ficar até o final do mandato [...], comecei a receber aquelas pessoas insatisfeitas. “Como é que vai ser daqui pra frente? Porque eu vou tirar o time.” Uma das pessoas que me procurou foi [...]. [...] Metodista, veio atraído pela proposta da Universidade, ele chegou na minha sala, e falou, “[...] eu estou vindo falar com o senhor, [...] porque] que eu estou indo embora da Universidade. Não fico aqui mais, não aguento mais!” Eu estou colocando mais ou menos a linha que ele falou comigo. “Eu não vejo futuro para a Universidade Metodista como está, com essa crise toda que está aí, essa dívida toda, e então eu vou fazer um concurso na Universidade pública federal, vou cuidar da minha vida!” Mais ou menos assim. [...] Eu falei: “Professor, eu recomendo que o irmão fique; eu tenho esperança que nós vamos mudar.” E ele foi impositivo. Fiz o que eu pude, um quadro importante, doutor, [...]. E logo depois recebi a professora [...] um quadro daquele nível! “Professor [...] eu vim aqui pra lhe dizer que eu vou fazer o concurso pra ESALQ. Eu não acredito mais, mas, antes de tomar uma decisão eu te respeito muito e quero te ouvir. O que o senhor me fala?” [...] Eu falei: “Professora, fique na Universidade. A senhora é uma pessoa importante, tem um conceito acadêmico.” Ela sempre foi uma excelente professora [...]. Eu acredito na UNIMEP e nós vamos reverter esse quadro. E ela então pensou bem. “Eu vou pensar.” E depois, mais na frente, ela falou: “Eu vou ficar porque eu acreditei naquilo que o senhor falou.” Então, só pra te citar dois exemplos do que era. Depois daquele período nós não perdemos nenhum professor nessa Universidade por causa de salário e condições de trabalho. Posso falar isso com a máxima tranquilidade. [...] Você não aponta um professor mais que foi embora por causa dessa crise da Universidade. (Entrevista P4:7 {95:95})

As decisões institucionais mostravam que a Universidade estava procurando meios para enfrentar esse quadro. Em 1987, o Estatuto do Magistério Superior da Unimep foi aprovado e publicada a Portaria do Diretor Geral do IEP, nº 07/87²³. O enquadramento dos professores nesse novo Estatuto seria retroativo a partir de 1º de março de 1987. Devemos registrar que, desde 1978, já havia um “quadro relativamente simples para progressão docente fundado na titulação e nas atividades docentes paralelas e a ela relacionadas” (UNIMEP,

²² Fazemos algumas edições e cortes na declaração, sobretudo omitindo nomes citados, mas procurando demonstrar o essencial no assunto que era a dificuldade de fixação de quadros docentes na universidade.

²³ Essa Portaria menciona em suas considerações o processo de aprovação: “a aprovação do Estatuto do Magistério Superior da Universidade Metodista de Piracicaba pelo Conselho Diretor do Instituto Educacional Piracicabano, após um processo de proposta pelo Conselho de Coordenação do Ensino e Pesquisa (25/08/86), aprovação pelo Conselho Universitário (02/12/86), apreciação pelo Conselho Diretor (07, 16 e 21/03, e 11/04/87), nova apreciação pelo Conselho Universitário (06/05/87) e aprovação final pelo Conselho Diretor (23/05/87)” (UNIMEP, 1987).

2002, p. 3). Isso evolui, ganha outros contornos, aprimoramentos e *status* de carreira docente no Estatuto do Magistério Superior de 1987, o qual anexamos ao final deste trabalho em sua primeira versão impressa para distribuição aos docentes, ainda naquele mesmo ano (vide Anexo D).

Outro aspecto importante a ser ressaltado é que, em 1988, também foi criado o Fundo de Apoio à Pesquisa – FAP, sob administração do Cepe, dando início à instituição de uma política de pesquisa na Universidade (UNIMEP, 2005, p. 9). Dizemos “início” porque o FAP não era propriamente a Política de Pesquisa como mais tarde, em 1995, viria a ser formulada. O FAP não só contribuiria para estimular aos professores na realização de pesquisas, como também ofereceria oportunidades de progressão na nova carreira, mediante o estímulo e o apoio para publicações e realização de pós-graduação pelos docentes.

As estatísticas indicam que, em 1987, a carreira iniciou com 22 doutores (5,8% do total de docentes) e 59 mestres (15,5% do total de docentes), ou seja, dos 380 docentes que atuavam na Unimep, 78,7% tinha titulação abaixo do mestrado (UNIMEP, 2002, p. 3-4). Com o advento das políticas institucionais, da Carreira Docente, do FAP e posteriormente da Capacitação Docente (1993), esse quadro foi alterando-se substancialmente e também aquele antigo problema da fixação de quadros foi superado.

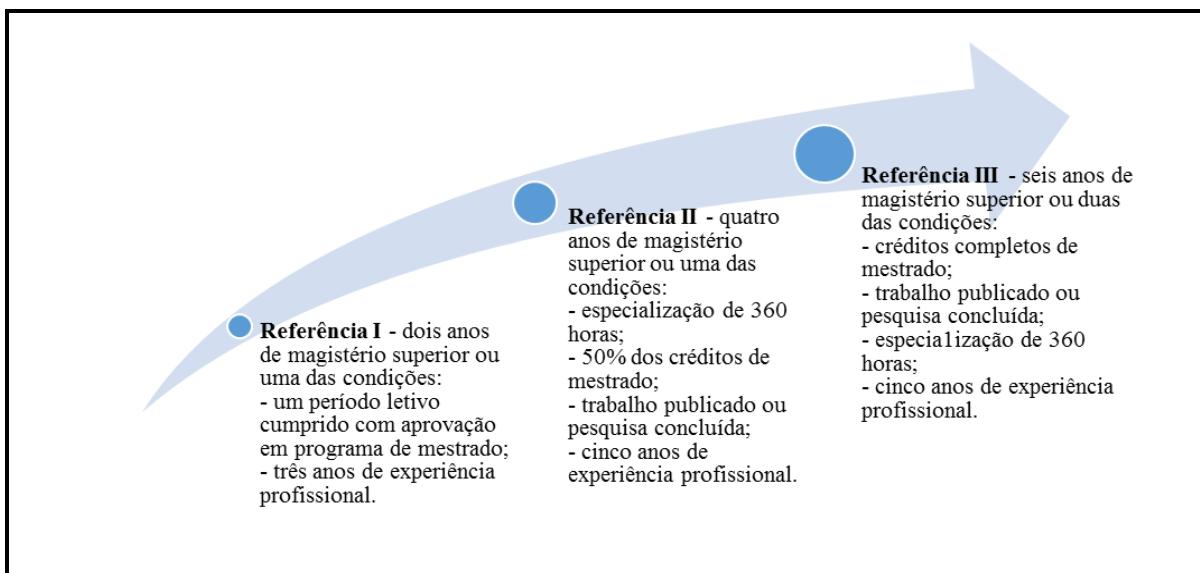
De fato, a partir de todo esse movimento instituinte da Universidade, não só os docentes desejavam nela permanecer, como aumentava em muito o interesse por ingressar no quadro docente da Unimep. O quadro de docentes em tempo integral e em tempo parcial também foi alvo de atenção da Universidade, a fim de corresponder com as necessidades dos cursos, o desenvolvimento da pesquisa e da extensão.

Conforme o documento “O processo de construção da Política de Ensino da UNIMEP – histórico”, o resultado, até o ano 2000, foi o seguinte:

No ano de 2000, ao completar 25 anos, dos 625 docentes da instituição 226 são doutores [36,2%] e 262 são mestres [41,9%]. O mestrado em educação evoluiu para um doutorado de prestígio, tendo sido criado outros sete mestrados e um segundo doutorado, o de engenharia de produção (UNIMEP, 2002, p. 4).

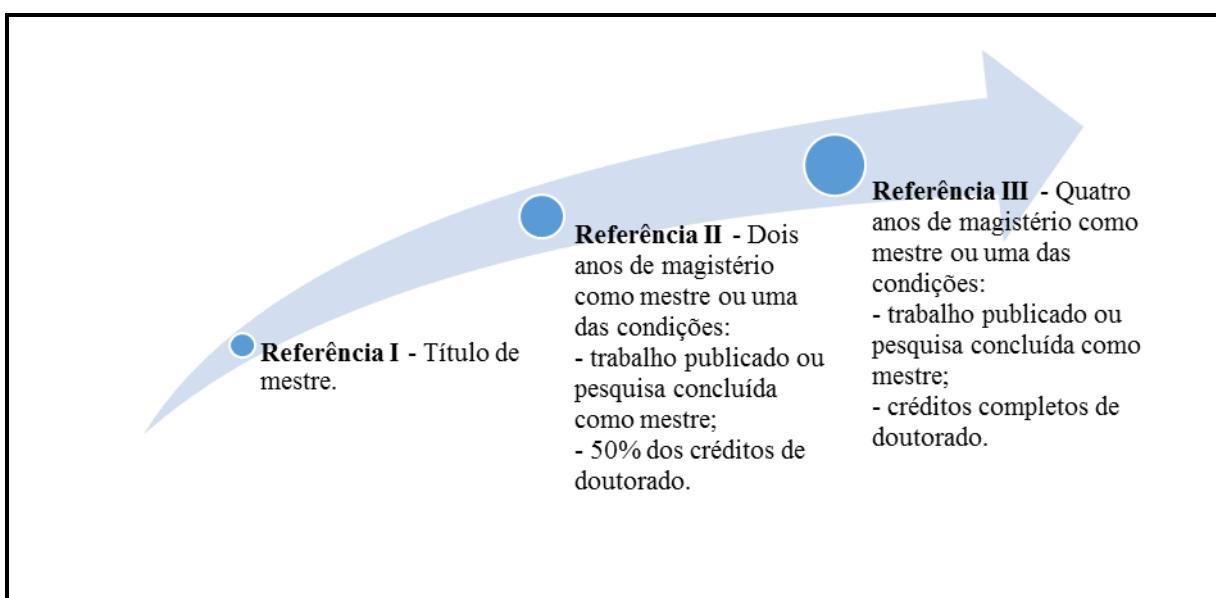
A progressão na carreira obedeceria às referências em cada nível, como expressas nas Figuras 7, 8 e 9, a seguir.

Figura 7 – Classificação e Progressão na Carreira Docente – Professor Assistente



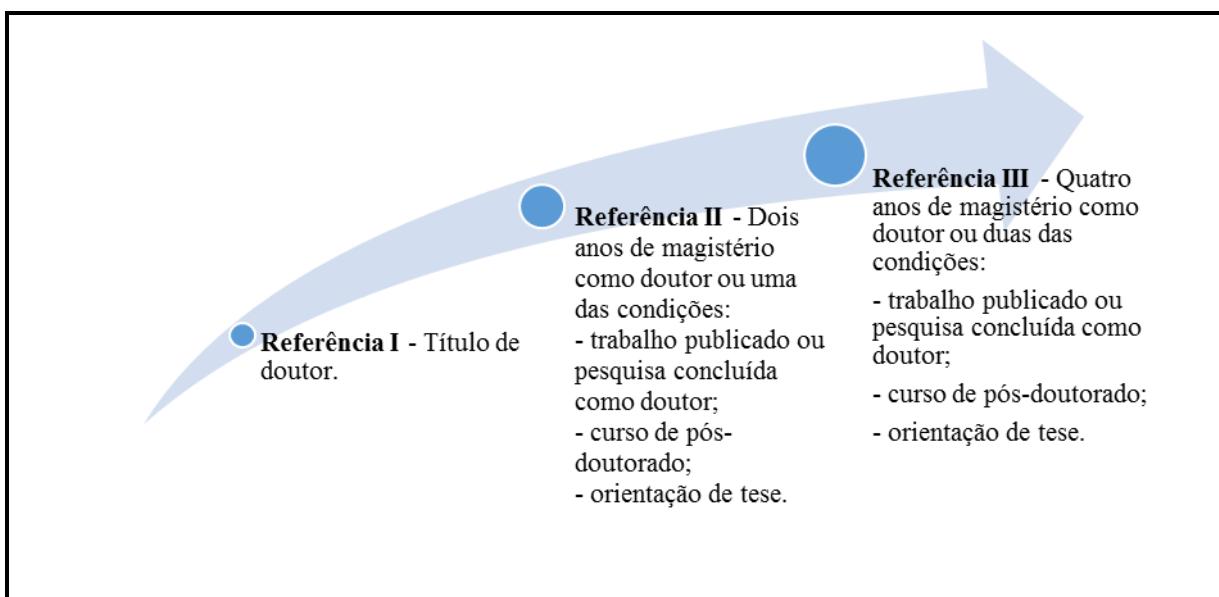
Fonte: Elaboração nossa a partir do Estatuto do Magistério Superior (1987).

Figura 8 – Classificação e Progressão na Carreira Docente – Professor Mestre



Fonte: Elaboração nossa a partir do Estatuto do Magistério Superior (1987).

Figura 9 – Classificação e Progressão na Carreira Docente – Professor Doutor



Fonte: Elaboração nossa a partir do Estatuto do Magistério Superior (1987).

Os parâmetros da carreira docente sofreram a primeira alteração em 1990, conforme a Portaria do Diretor Geral nº. 017/90, de 24/09/90. Nos anos seguintes, outras alterações viriam a ocorrer para adaptação às novas situações da Universidade: em 1991, conforme a Portaria do Diretor Geral nº. 010/91, de 16/09/91; em 1998, conforme a Resolução do Conselho Universitário nº. 011/98, de 29/06/98; em 2000, conforme a Resolução do Conselho Universitário nº. 032/2000, de 13/12/2000; em 2002, pela Resolução do Conselho Universitário nº. 015/02, de 19/06/02; e em 2014, pela Resolução do Conselho Universitário nº. 088/14, de 10/12/14.

Outra questão tratada no primeiro Fórum foi a da realização da Política Acadêmica na articulação ensino, pesquisa e extensão.

As afirmações centrais que o Fórum deixou foram as de que o processo de ensino precisava levar em consideração o método da construção do conhecimento, portanto a pesquisa precisava estar integrada com o ensino; também era necessário considerar a relevância social desse conhecimento e como ele seria devolvido à sociedade, por meio do eixo da extensão.

Os debates do Fórum explicitaram as contradições da Universidade e a realidade objetiva que precisava ser trabalhada e superada.

Há dois anos o FAP tinha sido criado para estímulo à pesquisa. Era destinado 1% do orçamento da Universidade para financiamento dos projetos de pesquisa. Identificavam-se, porém, outras deficiências, como as de infraestrutura laboratorial e de equipamentos, que

dificultavam o desenvolvimento e avanço das pesquisas. Nesse contexto, demonstrava-se certo interesse pela pesquisa, entretanto havia também certo pessimismo e desconfiança em relação às suas possibilidades.

No tocante à extensão, identificava-se uma confusão conceitual que a vinculava tão somente com prestação de serviços e oferecimento de cursos para as empresas da região. É verdade que já havia uma relação histórica significativa entre a Unimep e a comunidade, há mais de uma década. Muitos projetos sociais foram desenvolvidos e qualificados como extensão universitária. Entretanto, nos debates do Fórum, constatou-se que havia certa “marginalidade” no reconhecimento da extensão dentro do âmbito acadêmico, como se fosse algo de menor importância. O peso e centralidade da vida acadêmica recaiam quase que exclusivamente sobre o ensino. Não havia ainda uma noção de integração entre o ensino e a pesquisa, e muito menos com a extensão.

Por essas razões, também se contatava que no fundo a Universidade continuava a adotar uma postura “aulista”, “conteúdista” e preocupada quase que exclusivamente com a formação para o mercado de trabalho, portanto, ainda com tendências mais tecnicistas.

O debate do Fórum concluía, ainda que de forma tímida naquele momento, que era necessário superar essas contradições, e assim expressou:

O Processo de Ensino deve envolver todas as dimensões acadêmicas: “No processo ensino-aprendizagem está presente a articulação ensino, pesquisa e extensão”.

O conhecimento e seu método de construção devem ser expressos durante o processo de ensino.

Quando este momento se realiza, a pesquisa e o ensino estão articulados. E quando este mesmo momento se realiza partindo de uma realidade concreta e retornando a ela, o ensino e a pesquisa e a extensão se articulam, independente da área de conhecimento (SILVA JÚNIOR et al. 1991, p. 38-39).

Fundamentalmente, o que estava sendo apontado pelo Fórum é que a Política Acadêmica deveria necessariamente buscar a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão. A Universidade ainda estava tratando as áreas de forma muito fragmentada e sem a dimensão de integrá-las no processo de ensino.

Essa postura seria uma importante novidade surgida a partir das discussões do Fórum e da construção da Política Acadêmica. A partir da crítica do quefazer da Universidade, a integração entre ensino-pesquisa-extensão passou a ser reconhecida como necessária e tornou-se um alvo a ser perseguido, por meio do que viria a ser denominado o “processo de ensino”. Esse processo conjuga o ensino propriamente dito, a pesquisa e a extensão, mais o domínio do método da construção do conhecimento em determinado campo ou ciência.

Entretanto, esse percurso foi de difícil compreensão para muitos professores e setores da Universidade que não conseguiam fazer essa integração.



Conforme expressou um dos entrevistados, referindo-se ao caso de um dos cursos:

[...] restava ainda um problema, que era: onde está a indissociabilidade? Não existe! Áí cada curso passou a ser avaliado. Cada curso passou a ser avaliado na tentativa de se poder enxergar o que estava concretamente acontecendo em termos de pesquisa, o que de extensão e como se desenrolava o ensino? Quando nos deparamos com a avaliação do curso de História, que foi criado já bem lá na frente, quando o processo já tinha um longo percurso. O curso de História trabalhou a produção da história a partir da cidade, como atividade de estágio dos alunos. Eles queriam ir aos bairros, ouvir e recuperar aquela história, e a recuperação daquela história seria o elemento de formação científica do curso, visando induzir os alunos à produção permanente do “saber histórico”. Essa era a proposta pedagógica do curso. Esta prática simplesmente sintetizava a extensão, o contato com uma comunidade do bairro com uma perspectiva investigativa. Quando nós descobrimos na prática essa operação – eles chegaram a ter o requinte de fazer um filme, não sei se você chegou a ver esse filme, da [Letícia] Sabatella.²⁴ A Sabatella vem aqui, a atriz, aceita ser professora, com alunos, num dos bairros que eles já tinham captado todo o processo. Esse filme ia servir para divulgar, entre professores de história, como é que se faz o ensino de história possível, inovando a lógica da repetição de dados (Entrevista P5:8 {105:105}).

E exclama nosso entrevistado, trazendo o sentido que era buscado no processo da PA:

Quando nós descobrimos essa pérola estávamos já diante da perfeita indissociabilidade das três áreas. Construímos na vice-reitoria acadêmica a definição que hoje acompanha nossa Política Acadêmica para a indissociabilidade (Entrevista P5:9 {117:117}).

Contudo, ele narra como o resultado não foi exatamente o esperado:

Quando devolvemos para a Coordenadora de Curso este processo, ela o nega! “Não aceito! Não é isso!” Eu não acreditei. Falei pra ela: “não é possível que você não aceite.” “Não! Esse conceito de vocês não é o meu!” Eu falei: “mas nós nos apropriamos, com todo o direito científico, de uma experiência que você desenvolve e estamos tentando criar um conceito que vai ser operacional pra toda a Universidade.” “Não aceito!” O dado é que a partir desta experiência efetiva o curso de História tornou-se nossa referência teórica para a Política Acadêmica. Creio que era um pouco por aí nossa lógica de construção. [...] Ela discordou que aquele conceito da indissociabilidade fosse tradução fiel do que eles estavam realizando. Ela não se via; na prática dela, ela não se via no conceito (Entrevista P5:9 {117:117}).

Por fim, a síntese do primeiro Fórum nos aponta o último aspecto levantado nos debates, que se refere à avaliação institucional.

A própria natureza do Fórum havia nascido da preocupação com a autoavaliação da Universidade. Concluiu-se que isso só seria possível e plausível se pautado em objetivos definidos em uma Política Acadêmica. Anos mais tarde, o Programa de Avaliação

²⁴ Referência ao filme “Imagens da Cidade” (1998), que naquele ano ganhou o prêmio de melhor pesquisa no Intercom (Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação). A roteirista e diretora do filme, coordenadora do curso de Rádio e TV, Profa. Dra. Marithê Azevedo, ao explicar a produção no repositório do Youtube, informou que: “O vídeo destaca o ensino interdisciplinar e a proposta curricular para o ensino de história evidenciando processos de construção de significados que circulam nos vários contextos: da escola, da família e da cidade, por meio da recuperação de elementos da memória de seus habitantes. No enredo faz cruzamentos inusitados com estéticas contemporâneas e que depois de dez anos estão tendo ressonância internacional.” O filme está disponível em nove partes no Youtube, conforme indicamos nas Referências.

Institucional foi aprovado (1998) e implantado na Unimep (1999)²⁵. No “Programa de Avaliação Institucional da Universidade Metodista de Piracicaba” ficou registrado o reconhecimento de que:

As reflexões acerca da necessidade de implementar a avaliação na instituição, dos seus princípios e de como deveria ser conduzido o processo, evidenciaram a importância de se construir um projeto institucional que fosse a referência de qualidade das práticas acadêmicas e administrativas da universidade. Este projeto deveria considerar a trajetória histórica da instituição, sua conjuntura atual e projetar possibilidades futuras. Enfim, foram discussões sobre avaliação institucional que levaram à sistematização de um projeto da instituição, que passou a ser referência da qualidade unimepiana. O projeto institucional foi construído a partir de uma metodologia que garantiu a participação da comunidade universitária, podendo-se dizer que é o produto de um processo democrático onde todos tiveram a oportunidade de contribuir (UNIMEP, 1998, p. 7).

A conclusão da síntese do primeiro Fórum oferece um conjunto de catorze questões que serviram para orientar o processo da Política e da avaliação da Universidade. Como já mencionamos, esse processo se desenvolveu ao longo de 1990, e em fevereiro do ano seguinte, 1991, realizou-se o segundo Fórum, que permitiu avançar e dar subsídios para a redação final da Política Acadêmica.

6.1.2.2 Segundo Fórum de Política e Avaliação Acadêmicas

Quando o Segundo Fórum aconteceu, em 21 de fevereiro de 1991, já havia um significativo progresso na construção da Política Acadêmica, levando em conta o que se debateu no Primeiro Fórum, no ano anterior. Contudo, existiam, ainda, muitos pontos a serem aprimorados para avançar nas sínteses que iam se processando pelo insistente emprego do debate dialético.

Os debates do Segundo Fórum também passaram pelo mesmo processo de gravação, transcrição, exame pelo GT, síntese, devolução para as comissões do Cepe e aprovação final no colegiado. O documento síntese apresenta os seguintes pontos:

1. Histórico do processo de construção da Política Acadêmica
2. Método de construção da síntese
3. A utopia da Política Acadêmica
4. Projeto Pedagógico e Política Acadêmica
5. Projeto Pedagógico e Ensino
6. Projeto Pedagógico e Pesquisa
7. Projeto Pedagógico e Extensão
8. Condições objetivas para concretização da Política Acadêmica (SILVA JÚNIOR et al., 1991).

Na síntese do Fórum de Política e Avaliação Acadêmicas de 1991, no capítulo que

²⁵ Programa de Avaliação Institucional, Resolução do Consun nº 33/98, de 22 de dezembro de 1998.



trata da “História do Processo” de construção da Política Acadêmica, está expresso o reconhecimento de que a Unimep “na maior parte de sua existência” (SILVA JÚNIOR et al., 1991, p. 47), até aquele momento, pautou-se como uma instituição que fugiu da “reprodução social” (o que tem a ver com o inconformismo), entretanto, consta também na síntese o registro de que “só mais recentemente a comunidade acadêmica pôs para si o compromisso de sistematizar uma identidade valorativa capaz de orientar os projetos acadêmicos e/ou administrativos e as ações do seu cotidiano” (SILVA JÚNIOR et al., 1991, p. 47). Essa afirmação tinha a ver com as iniciativas ocorridas a partir de 1989 e, sobretudo, apareciam nos diálogos dos fóruns de 1990 e 1991, relacionados com a construção de sua Política Acadêmica.

As conclusões expressas no Primeiro Fórum já estavam direcionando ações acadêmicas e administrativas na Unimep, por meio do Cepe e das unidades, conforme ficou evidenciado na síntese do Segundo Fórum. Esse processo gerava avanços e alterava o “eixo no pensar a realidade pela comunidade”, pois passava a considerar “princípios e conceitos elaborados coletivamente” (SILVA JÚNIOR et al., 1991, p. 47).

O trabalho da construção da Política Acadêmica continuava seguia em direção à metodologia coletivo-participativo-dialético, aprimorando-se paulatinamente. Desta feita, uma primeira síntese haveria de sair do próprio plenário participante do Fórum, “enquanto lugar epistemológico de reflexão para a construção”, como se refere o documento final (SILVA JÚNIOR et al., 1991, p. 49).

A proposta em si, originada do colegiado, era o reflexo coletivo de um novo pensar institucional que no interior do processo de institucionalização buscava colocar a identidade unimepiana – construída coletivamente dentro dos limites organizativos da comunidade – no âmago do movimento institucional (SILVA JÚNIOR et al., 1991, p. 50).

Quanto ao método de construção da síntese pelo GT, ficou estabelecido que todos os seus membros deveriam dominar o material. Uma subcomissão, eleita pelo próprio GT, então apresentaria, para novo debate, uma estrutura do texto a ser submetido ao Cepe. A estrutura proposta e justificada em cada um dos seus oito pontos foi anteriormente abordada. Essa proposta ainda voltou a ser discutida pelo GT e depois encaminhada à subcomissão para produção de uma primeira versão da síntese, que seria novamente apresentada e discutida pelo GT e depois encaminhada ao Cepe.

Estamos relatando esses pormenores do processo no intuito de demarcar bem a seriedade, maturidade e o método que foi empregado, com exaustiva participação e revisão, para aprimoramento do documento, de forma que espelhasse o pensamento da comunidade

unimepiana com todo seu rigor e sentido.

O Fórum de 1991 se referiu à “construção da cidadania” como a “utopia da Política Acadêmica”, entretanto, o conceito ainda era considerado uma tese aberta, posto que não fora trabalhado mais exaustivamente naquele momento e carecia de assimilação e aprofundamento. Embora ainda como tese aberta, o impacto que a descoberta do conceito resultou, ao longo daquele ano, estimulou e induziu a sua incorporação nos discursos e documentos que foram sendo elaborados pelo movimento institucional. Todavia, havia uma preocupação com a possibilidade de desgaste daquela síntese, pelo seu uso no senso comum, sem que conseguisse alcançar uma incidência mais concreta na prática da instituição:

Se, por um lado, esta utopia tenta qualificar a identidade institucional na forma colocada, por outro, de tanto usado no senso comum, pode tornar-se uma panacéia (*sic*), um remédio para todos os males, um discurso para todas as mesmas práticas, num país onde conservar significa condenar à não-cidadania um número maior de brasileiros a cada dia (SILVA JÚNIOR et al. 1991, 59).

A tese aberta da construção da cidadania precisava ser qualificada, personificada, localizada e contemporanizada. O que significava construir cidadania? Com quem ou para quem construir cidadania? Onde construir cidadania? Quando construir cidadania? Essas perguntas e outras tocavam no âmago da necessidade de esmiuçar o conceito de modo que ele pudesse encontrar meios e formas de incorporar-se às práticas da Universidade, transformando-se de valor proclamado em valor. Parece-nos que essa era a preocupação expressa pelo Fórum de 1991.

Isso tocava na questão da relação da Universidade com a sociedade e com a realidade, a conjuntura e a historicidade. E, portanto, para a compreensão do que representaria essa utopia da Política Acadêmica para a Universidade, conclui-se que seria necessário enfrentar as perguntas: “o que é Universidade?” e “o que é realidade?”. O problema é que a resposta do senso comum colocaria o risco de ficar na periferia do assunto, sem descer ao seu “concreto”, sendo apenas um discurso sem compromisso com o empiricamente vivido, como Saviani já alertara:

As respostas comuns poderiam ser ilustradas da seguinte maneira: “é o lugar da alta cultura”, “reunião de escolas da ordem mais elevada cujo ensino abrange todos os ramos da Instituição Superior”, “organização destinada ao ensino superior, composta de número variável de escolas ou faculdades”; “instituição destinada à conservação, criação, transformação e transmissão de cultura”. Respostas desse teor poderiam ser multiplicadas ao infinito (SAVIANI, 1980, p. 72, apud SILVA JÚNIOR et al. 1991, p. 62).

Por essa razão, a pergunta deveria ser formulada de outro modo, questionando-se “como é construída a Universidade?” E a resposta de tal pergunta deveria referenciar-se também na realidade, para não cair nos equívocos abstratos. Assim, conclui-se que “o



concreto da Universidade só poderá vir à compreensão quando colocada na sua relação com a realidade" (SILVA JÚNIOR et al. 1991, p. 63). Mas, mesmo assim, corre-se o risco de a resposta cair no abstrato ao se ignorar as condições objetivas da construção da existência, ignorando "a história como produto da relação transformadora e construtora do homem com o mundo" (SILVA JÚNIOR et al. 1991, p. 63). Destarte, a pergunta deverá ser novamente substituída por: "como é construída a realidade humana em seu conjunto?" (SILVA JÚNIOR et al. 1991, p. 63).

Nesse sentido, um dos participantes do Fórum expressou:

[...] eu diria que o nosso inconformismo tem uma característica básica: nós não concordamos com a organização estrutural desse país, com os desniveis sociais que estão aí, com a distribuição das riquezas de maneira injusta e indecente que nós temos nesse país, de modo que, a partir daí esse compromisso social, político tem sido o básico para a discussão da educação (SILVA JÚNIOR et al. 1991, p. 65).

Essa constatação e preocupação leva-nos a indagar o modo como é construída a realidade humana no seu conjunto e, portanto: de que modo é construída a Universidade nesse conjunto? Qual é a razão de ser da Universidade nesse contexto histórico e concreto? Objetivamente, a Universidade mesma terá que refletir sobre o seu papel num contexto em que a cidadania é negada – não se trata de "resgatar" a cidadania, porque para a maioria dos não cidadãos ela nunca existiu. Portanto, a Unimep (ou qualquer Universidade que se propusesse a essa utopia da construção da cidadania) precisaria enfrentar-se e encontrar meios de superação de sua própria contradição, como explica Saviani:

[...] a universidade, enquanto instituição, é produzida como expressão do grau de desenvolvimento da sociedade em seu conjunto; então, nas condições em que vigora o modo capitalista de produção da existência humana, a universidade concreta sintetiza as múltiplas determinações características do desenvolvimento que aí se processa. E dado que a realidade humana, nessas condições, aparece cindida, a universidade exprime também, à sua maneira, a referida cisão (SAVIANI, 1980, p. 73, apud SILVA JÚNIOR et al. 1991, p. 67).

Considerando o reconhecimento dessa cisão na realidade social e que se exprime também na universidade, a Unimep precisou aprofundar a reflexão coletiva, plural e democrática a respeito de como enfrentar e equacionar suas próprias contradições. Tratava-se de uma Universidade privada, comunitária e confessional, mas que insistia em afirmar-se portadora de um espírito público, que queria pautar-se por uma ética valorativa de construção da cidadania nas suas práticas acadêmicas. Como então resolver, por exemplo, a contradição entre a natureza privada e o espírito público ou entre uma possível reprodução da ideologia vigente e o objetivo de construir cidadania?

Concluiu-se então que a Política Acadêmica baseada nessa utopia somente teria chance de se realizar, se encontrasse concretude e materialização no projeto pedagógico, pelo



reconhecimento daquelas contradições e a construção dialética de consensos que levassem em conta uma pluralidade ideológica, como registra a síntese do Fórum de 1991:

Explicitada esta construção, é possível melhor compreender a utopia que a Política Acadêmica coloca para a comunidade e a realidade da UNIMEP.

Posto que a cisão estrutural da realidade humana está colocada no âmbito da universidade, ela se encontra em particular na Universidade Metodista de Piracicaba. Levando-se em conta que “a Política Acadêmica deve partir da realidade objetiva da universidade, de sua natureza privada comunitária e deve construir-se sustentada em discussões internas, decorrentes de posições antagônicas no interior da academia”²⁶ a utopia deve ser buscada através de um processo que parte de uma pluralidade ideológica e tenha como fim o desaparecimento da cisão estrutural da realidade humana (SILVA JÚNIOR et al., 1991, p. 68).

Começara a existir, nesse sentido, uma percepção de que a Política Acadêmica da Unimep, baseada na utopia e na ética-valorativa da construção da cidadania, tornar-se-ia, na vida dessa Universidade, um processo e movimento permanente, posto que, de fato, só virá a alcançar plenamente a sua concretude “quando a humanidade como um todo não estiver cindida pela própria forma de produção da existência humana” (SILVA JÚNIOR et al., 1991, p. 70). Esse processo deveria, então, capilarizar-se no Projeto Pedagógico da Universidade e dos cursos.

Já mencionamos no primeiro capítulo que a Política Acadêmica foi reconhecida e assumida mais tarde, nos anos 2000, como Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da Unimep, na ocasião do processo de credenciamento da Universidade.

A legislação nacional da educação superior naquele período da construção da Política Acadêmica, fim dos anos 1980 e começo da década seguinte, ainda não havia adotado oficialmente a exigência e a obrigatoriedade de um documento como o PPI para credenciamento das IES. É verdade, porém, que a ideia de “projeto pedagógico” já estava presente na educação superior brasileira desde os anos 80, mais especificamente no contexto do Programa de Apoio e Desenvolvimento do Ensino Superior (Pades), liderado pela Secretaria de Educação Superior (SESu). Conforme Távora e Gonçalves:

A expressão *Projeto Pedagógico* e seu sentido no contexto do PADES significava a organização interna da instituição na busca de sua identidade, especialmente em relação ao ensino de graduação, à definição de uma política de ensino explícita, clara e global e que envolvesse todos os segmentos da comunidade acadêmica (...) (TÁVORA e GONÇALVES, 2012, p. 2).

Esse artigo, apresentado por Távora e Gonçalves (2012) no XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – Endipe, objetivou elaborar um “estado da arte” na análise da produção acadêmico-científica brasileira a respeito de “Projeto Político-Pedagógico”. As

²⁶ A referência entre aspas é uma citação da síntese do Fórum de Política e Avaliação Acadêmicas de 1990.

autoras, com base em trabalhos de outros pesquisadores que discorrem sobre o tema, apontaram evidências de que a primeira referência ao “Projeto Pedagógico” em documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) já havia ocorrido em 1983, na Resenha nº. 03 do Pades. Entretanto, essa expressão parece ter sido inspirada em um trabalho realizado na PUC-Campinas, de 1981, o qual “objetivava a definição da identidade institucional através da discussão e implementação de um Projeto Pedagógico orientador de suas ações de ensino, pesquisa e extensão, de infraestrutura acadêmica, administrativa e pedagógica” (TÁVORA e GONÇALVES, 2012, p. 2).

Portanto, a atuação da comunidade acadêmica da Unimep, no início dos anos 1990, que buscava estabelecer a Política Acadêmica, teria sido pioneira de um modelo que viria a ser adotado pelas instâncias regulatórias anos mais tarde.

A primeira reedição da Política Acadêmica que faz referência ao documento na condição de PPI da Unimep é de 2003 (a 3^a edição) e sua apresentação foi intitulada “Política Acadêmica equivale ao Projeto Pedagógico Institucional”:

Anterior à exigência legal das instâncias governamentais da área de Educação, sobre a elaboração de um Projeto Pedagógico Institucional (PPI) para as Universidades, a UNIMEP desde 1992 conta com um importante documento político, filosófico e teórico-metodológico, denominado **“Política Acadêmica”**. Aprovada pelos colegiados superiores, após construção coletiva com a comunidade, a “Política Acadêmica” da UNIMEP propõe, e ao mesmo tempo é, um sistema de valores e ações que devem orientar a vida universitária e sua relação com a sociedade, constituindo-se numa peça normativa das práticas acadêmico-administrativas. Enquanto peça normativa, deve orientar outras como por exemplo, o Estatuto e o Regimento da Universidade. Isso significa dizer que o norte da Instituição deve ser buscado na dimensão ética que a baliza – a construção da cidadania enquanto patrimônio coletivo da sociedade civil – e que esta, ao mesmo tempo que é uma dimensão ética, também é utopia a ser buscada, tanto no universo das relações/ações unimepianas, quanto no universo das relações que se travam com a sociedade. Enquanto princípio e utopia, esta dimensão transforma-se na possibilidade de ação para as mudanças, conjuntural e estrutural da sociedade, sendo esta a sua maior contribuição de intervenção social.

A definição das demais políticas que orientam a vida da Universidade, como: a Política de Pesquisa e a Política de Extensão, assim como a Política para a Capacitação Docente foram discutidas e definidas a partir das referências projetadas pela “Política Acadêmica”. Do mesmo modo, destacamos a importância que deve também estar explícita na formação profissional crítica dos alunos. Quanto à Política de Ensino, esta vem sendo discutida e construída processualmente, com a participação da Comissão de Ensino de Graduação e Pós-Graduação do CONSEPE. Os Projetos Pedagógicos de todos os cursos da UNIMEP são orientados na perspectiva de uma atuação profissional cidadã, tem ao longo do tempo dado os principais elementos para a discussão de uma Política de Ensino. O conjunto das iniciativas da Instituição, no seu compromisso com a formação de professores, está privilegiada no documento da Política das Licenciaturas.

Um estudo comparativo cuidadoso do que é proposto para o PPI e do que temos definido na Política Acadêmica mostra-nos que ambos se equivalem, apresentando as mesmas intencionalidades e iguais compromissos. Desse modo, ao longo do documento de Recredenciamento da Universidade, nos seus diferentes itens, estaremos nos referenciando nas categorias valorativas e acadêmico-administrativas

projetadas no documento orientador desta Universidade a que denominamos “Política Acadêmica” (UNIMEP, 2003, p. 3).

6.2 PROCEDIMENTOS DE CODIFICAÇÃO E ESTABELECIMENTO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

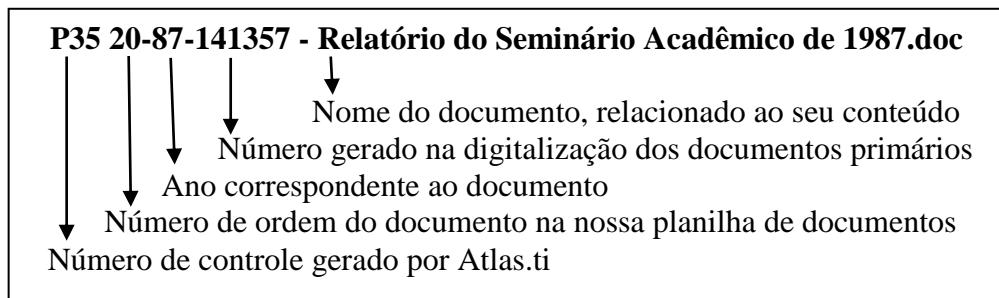
Apresentamos neste tópico uma espécie de memorial descritivo dos procedimentos de codificação e do estabelecimento das categorias de análise. Esses dados estão disponíveis nas unidades hermenêuticas de *Atlas.ti*, que serão citadas adiante. Essa descrição pretende oferecer uma ideia geral da rotina de análise no uso do *software* de apoio, nas construções de códigos, no processo de comparação constante, na redação de comentários e nos memorandos analíticos.

A delimitação da amostragem teórica inicial foi realizada mediante o levantamento das fontes de pesquisa e o acesso aos dados nos arquivos históricos da Reitoria e da Vice-Reitoria Acadêmica da Unimep. Essa etapa aconteceu depois do trabalho de seleção, que constou de três etapas de pré-analises, conforme descrito no item “3.1.2.3 Abrangência da amostragem dos dados” do terceiro capítulo. Com base nos dados de arquivos, criamos a unidade hermenêutica (UH) no *Atlas.ti*, denominada PA-UNIMEP, e incluímos nela 97 documentos primários (DPs), selecionados para realização da análise. Esses documentos correspondiam ao intervalo de 1987 a 1994. Inicialmente, criamos famílias de documentos por ano, para facilitar a comparação de informações dentro de um mesmo período de tempo.

Ao incluirmos os DPs na UH, o *software* cria um número personalizado para cada documento (P1, P2, P3, ... P97), ao qual agregamos, para nosso controle, um código numérico e o nome adotado para o documento, conforme havíamos organizado na fase de seleção e pré-analises. Embora possa parecer complexo e trabalhoso, essa providência facilita a localização e o controle dos documentos, bem como oferece uma possibilidade interessante de identificação no momento de citar qualquer documento primário. Optamos por incluir na referência de citações o número gerado pela digitalização dos documentos, que se constitui numa identidade única e não repetível. Essa lógica de controle está descrita conforme o exemplo no quadro a seguir:



Figura 10 – Controle de Documentos Primários



Fonte: Elaboração nossa.

Numa segunda abordagem dos dados, já no Atlas.ti, realizamos a leitura dos DPs (nova leitura, diga-se de passagem, pois já havíamos lido nas etapas anteriores de pré-seleção), a codificação inicial ou aberta e a comparação dos dados e códigos obtidos dessa primeira análise. Obtivemos um conjunto de 361 códigos, dos quais 29 códigos “in vivo”, ou seja, das próprias palavras do texto e, portanto, mais próximos dos dados, e 332 códigos livres, ou seja, criados pelo analista na interpretação dos dados.

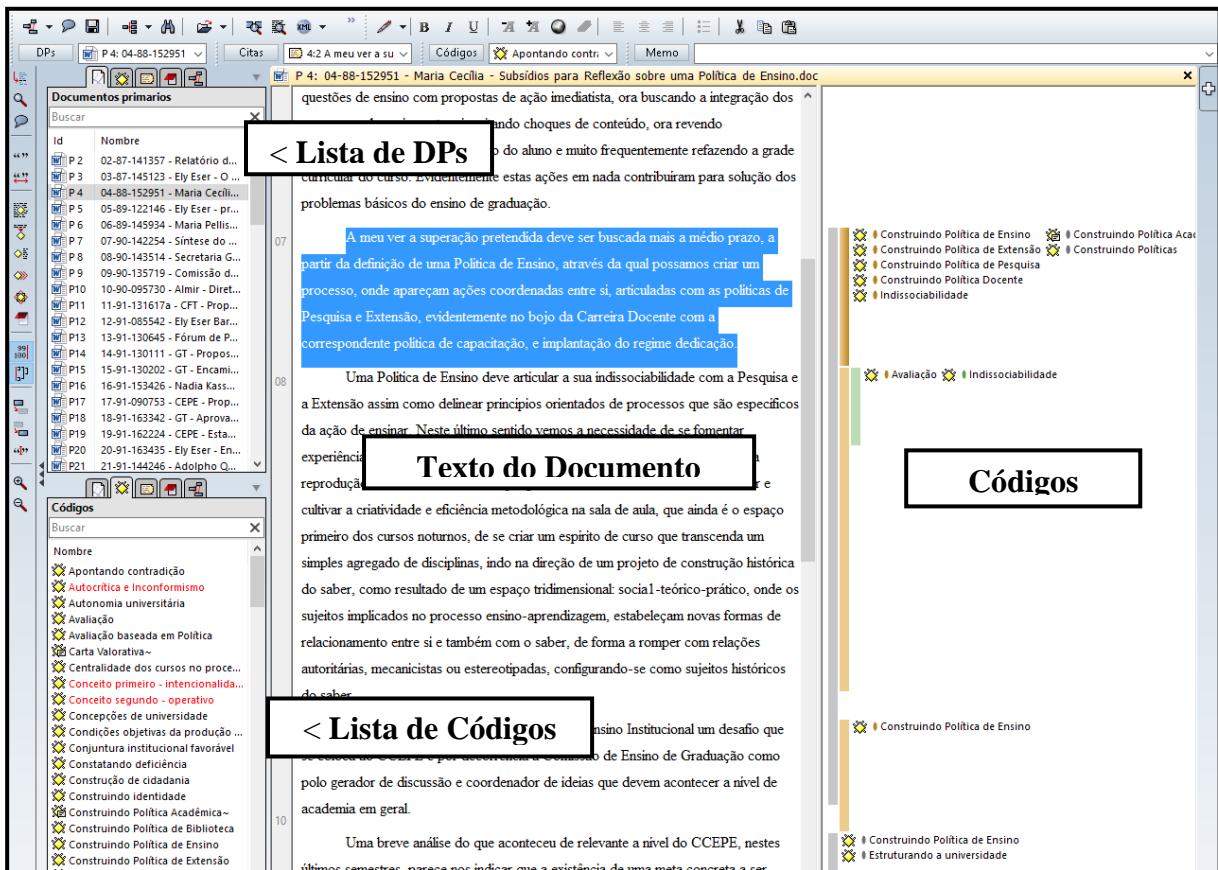
Nesse momento, demos início à construção das análises iniciais, mediante a redação de comentários em diversos documentos primários e à codificação derivada deles. Nessa etapa, os memorandos de pesquisa iniciais surgem com o registro das primeiras intuições.

Ao mesmo tempo em que realizamos essa codificação inicial, já havíamos concluído as transcrições das entrevistas (4 no total), com protagonistas do processo e movimento da Política Acadêmica, também descrito no quarto capítulo. Criamos uma segunda unidade hermenêutica denominada ENTREVISTAS. Incluímos, nessa unidade, os documentos primários resultantes da transcrição das entrevistas e mais dois documentos: um, com as considerações finais escritas por um dos entrevistados, e outro, com um levantamento de fontes oferecidas pelo mesmo entrevistado – nas quais ele se baseou para se preparar para a entrevista, o que fez, por livre e espontânea vontade, por meio de releitura de documentos de seu arquivo pessoal. Esses dois últimos documentos não foram utilizados no processo de codificação, apenas mantivemos na biblioteca da unidade hermenêutica para facilitar consultas no decorrer do processo de análises e comparação.

Foram gerados da entrevista, na codificação inicial ou aberta, 196 códigos, dos quais 32 são códigos “in vivo” e 164 são códigos livres. Da mesma forma que a análise dos documentos de arquivos foi realizada na unidade hermenêutica, também os comentários das entrevistas foram redigidos em documentos primários e codificados, assim como foram elaborados os memorandos analíticos iniciais.

Esse processo foi realizado entre julho e novembro de 2015. Para ilustrar esses procedimentos em Atlas.ti, disponibilizamos, na sequência, a imagem de uma das telas de codificação de documento primário:

Figura 11 – Tela de codificação com o uso de Atlas.ti



Fonte: Elaboração nossa a partir de Atlas.ti.

Numa segunda etapa, realizamos o processo de codificação focalizada ou seletiva em ambas as UHs (documentos de arquivo e entrevistas), quando já sabíamos quais DPs ofereciam mais conteúdo analítico e quais códigos estavam ganhando maior fundamentação²⁷. Nessa fase, iniciamos, pela comparação, uma convergência de relações entre códigos que estavam ganhando maior capacidade conceitual, teórica e explicativa do fenômeno, pela densidade²⁸ que alcançavam nos relacionamentos com outros códigos. Também essa fase

²⁷ Fundamentação em Atlas.ti pode ser conhecida pelo número de vezes que um mesmo código é empregado na análise de DPs em uma mesma UH. Quanto maior a fundamentação do código, significa que ele tem maior potencialidade conceitual, teórica e explicativa para o fenômeno em estudo.

²⁸ Densidade em Atlas.ti é o número de vezes que um código se relaciona com outros códigos, oferecendo possibilidade de criar redes de relacionamento explicativas do fenômeno. Também indica sua potencialidade conceitual, teórica e explicativa para o fenômeno em estudo.

propiciou um trabalho comparativo analítico, que gerou a fusão de diversos códigos que tinham proximidade e aderência com outros códigos. Em alguns casos, a fusão resultou na criação de um terceiro código, já com maior tendência conceitual, teórica e explicativa. Esse processo foi facilitado pela criação de novas famílias por afinidade de assuntos, nos quais agrupamos os códigos e depois analisamos cada família internamente para realizar as fusões.

As famílias criadas foram as seguintes:

1. Avaliação (158);
2. Construção da cidadania (117);
3. Crítica do processo (93);
4. Diálogo com a sociedade (102);
5. Docentes (86);
6. Estrutura da Universidade (65);
7. Extensão (49);
8. Identidade (87);
9. Indissociabilidade (98);
10. Participação coletiva (142);
11. Pesquisa (74);
12. Políticas (119);
13. Processo e Movimento (136);
14. Projeto Pedagógico (123);
15. Qualidade acadêmica (88);
16. Universidade (73).

Dentro de cada família, reunimos os códigos (número indicado entre parêntesis), sendo que alguns códigos compartilhavam de mais de uma família.

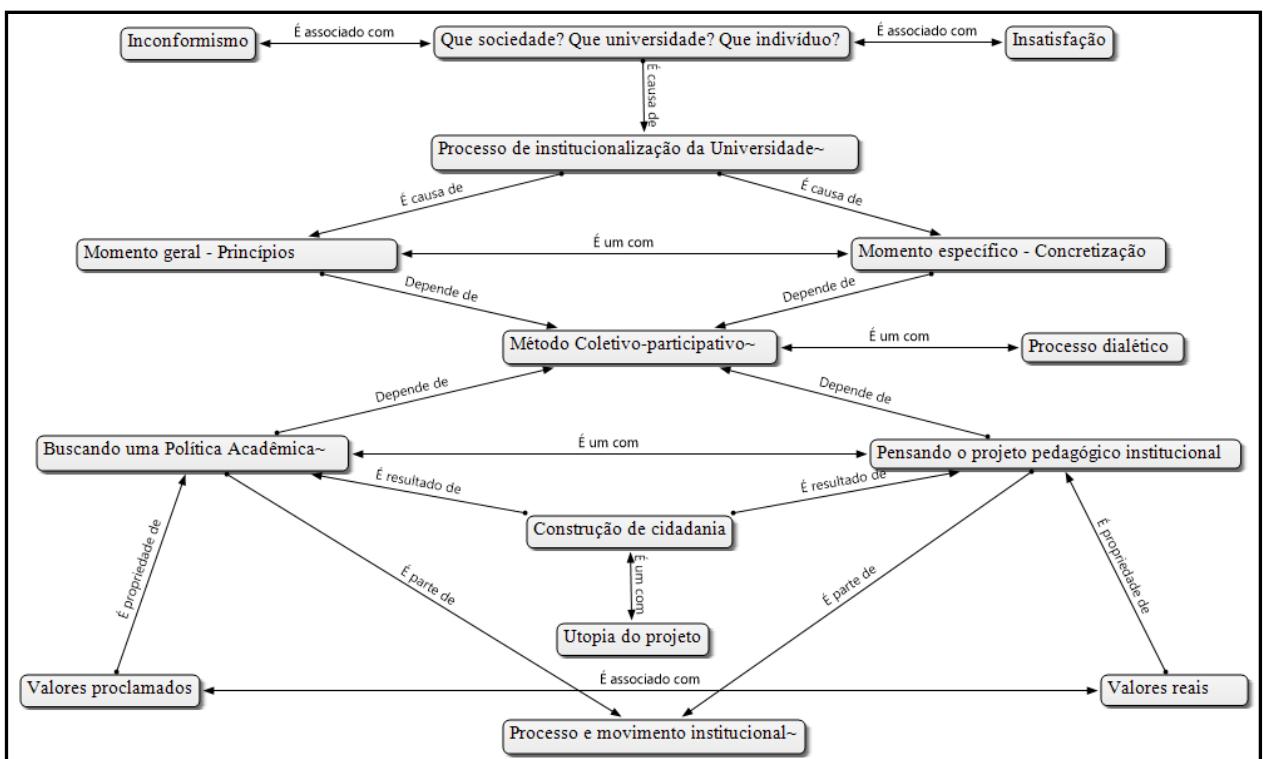
Esse processo foi acompanhado da redação de novos comentários para DPs, para códigos e, agora também, para segmentos maiores dos textos analisados, com as primeiras intuições teóricas começando a aparecer e se legitimar no processo de análise. Esse processo foi realizado a partir de dezembro de 2015, e, de forma mais intensificada, em fevereiro e março de 2016. Ao final desse trabalho, tínhamos delimitado o primeiro conjunto de códigos tendentes a tornarem-se categorias de análise explicativas, bem como organizamos as primeiras vistas de redes de relacionamento, nas tentativas iniciais de explicar e compreender as conexões no processo em estudo.

A seguir, dois exemplos de redes analíticas de relacionamento que procuram demonstrar como se processava a construção da Política Acadêmica e o processo de



institucionalização da Universidade, bem como quais categorias conceituais estavam cooperando para isso e como se relacionavam entre si:

Figura 12 – Processo de construção da Política Acadêmica



Fonte: Elaboração nossa a partir de Atlas.ti – vista de redes.

Nesse primeiro exemplo, podemos ver que a comunidade acadêmica da Universidade parte das perguntas fundamentais: “Que sociedade? Que universidade? Que indivíduo queremos formar?” Perguntas dessa natureza não são ao acaso, mas estão profundamente associadas com o espírito de inconformismo e incômodo com o *status quo* e com a ideologia vigente que estava presente na comunidade acadêmica unimepiana, já desde os tempos das Faculdades, e que se verifica mais intensamente a partir do início e da primeira etapa da Universidade.

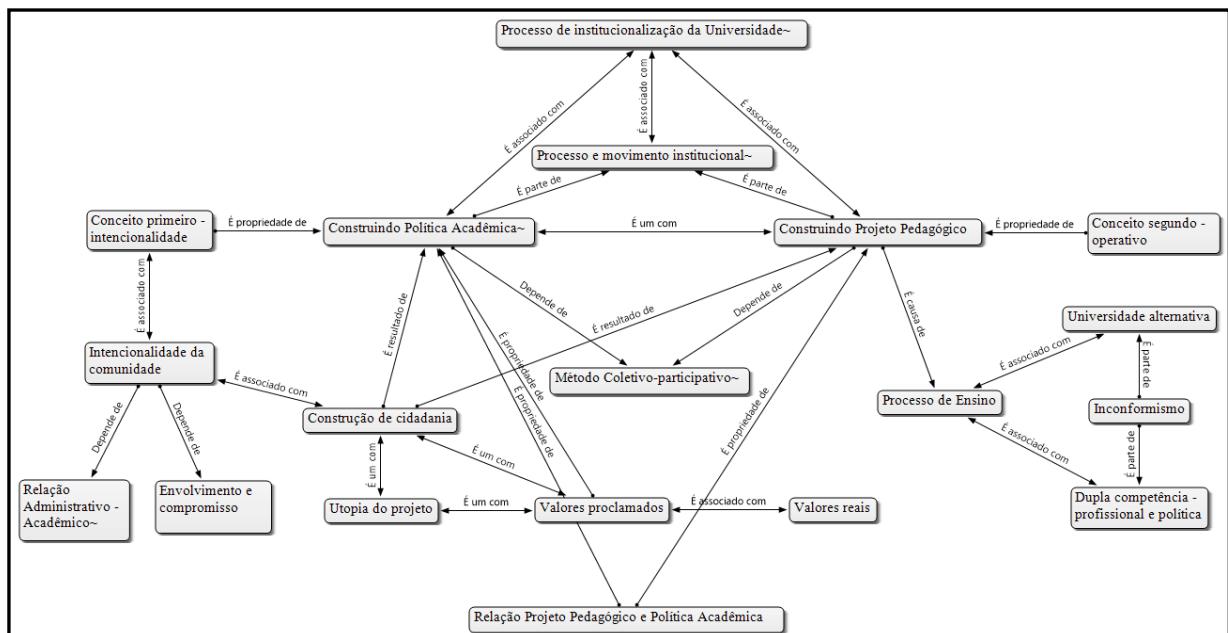
Esses elementos são a causa da busca por um processo de institucionalização da Universidade. Nesse processo, há dois momentos: aquele mais geral, do estabelecimento de princípios, valores e proclamação das intencionalidades; e outro, mais específico, que é o da busca da concretização daqueles princípios, valores e intencionalidades que foram acordados pela comunidade. Entretanto, esses dois momentos não são separados ou isolados entre si, eles acontecem quase que concomitantemente, considerando tratar-se de um processo e

movimento, embalado por um método de trabalho que chamamos coletivo-participativo-dialético, de intenso diálogo e debate das ideias e, portanto, também das práticas.

Esse processo e movimento é exatamente o da busca por uma Política Acadêmica, a definição de um sentido para a Universidade – pensando no seu projeto pedagógico institucional e nas razões do ser Universidade.

É quando, nesse debate, a comunidade acadêmica intui e descobre a sua utopia, sintetizada na ética valorativa da “construção da cidadania enquanto patrimônio coletivo da sociedade civil”. Essa utopia expressa-se na Política Acadêmica como valor proclamado, mas também como valor que se quer realizado, na medida em que a comunidade tem a consciência do processo e movimento de institucionalização da Universidade e a sua expressão prática no projeto pedagógico institucional, considerada a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, assim como nos projetos pedagógicos das faculdades e, sobretudo, dos cursos da Unimep.

Figura 13 – O processo de institucionalização da Universidade



Fonte: Elaboração nossa a partir de Atlas.ti – vista de redes.

Essa segunda rede analítica de relacionamentos procura expressar o mesmo processo, incluindo alguns outros elementos.

A construção da Política Acadêmica, considerada como conceito primeiro, tem a ver com a intencionalidade expressa pela comunidade acadêmica, que reconhece a dependência para essa realização a partir de uma concertação entre administrativo e acadêmico.

Reconhece-se a necessidade de superar a dicotomia dessa relação entre o administrativo e o acadêmico, entre os meios e as finalidades da Universidade, considerando a Universidade e o seu projeto como um todo no seu projeto. Também, pressupõe-se a necessidade de envolvimento e compromisso de todos os integrantes da comunidade acadêmica no processo.

Já em relação à construção do Projeto Pedagógico, considerado como conceito segundo, operativo, trata-se do processo de ensino, mas não isoladamente enquanto ensino no sentido lato, senão na sua integração indissociável entre ensino-pesquisa-extensão. Esse momento operativo na história da Unimep passou por três fases que se interconectam: a da proposição de uma universidade alternativa, que assumia na sua radicalidade a relação com a comunidade; a do inconformismo presente na comunidade acadêmica, que procurava superar o *status quo* e a ideologia vigente; e a da busca de uma dupla competência no processo educativo, permitindo aos seus estudantes a capacidade técnico-científica, mediante a apropriação do método do conhecimento na sua área de saber, assim como a capacidade política, crítica e que possibilita intervenção aos interesses da sociedade, para transformá-la à luz da ética valorativa da “construção da cidadania enquanto patrimônio coletivo da sociedade civil”.

Seguindo os procedimentos, numa terceira etapa de codificação e análises, quando o processo analítico já estava bastante amadurecido, criamos uma nova UH, que denominamos PA-UNIMEP v1. Feito isso, transferimos a biblioteca de documentos da UH PA-UNIMEP para a nova UH, a fim de realizarmos os procedimentos finais de codificação – a codificação teórica –, já no limite da definição das categorias analíticas centrais, com suficientemente poder conceitual, explicativo-compreensivo do fenômeno da constituição da identidade da UNIMEP pelo movimento de sua Política Acadêmica.

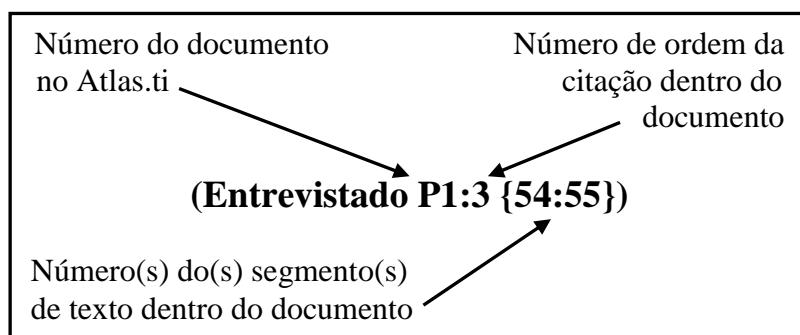
Nesse procedimento, novamente mediante o método da comparação constante e da análise dos principais códigos que haviam se consagrado no decorrer da investigação, leva-se em conta fundamentação, densidade, mas também a intuição que aflora no decorrer das análises e reflexões a respeito do processo e movimento em estudo. No próximo item apresentamos as categorias centrais, que no caso de nossa pesquisa foram três, e demonstramos como elas se relacionam na emergência da teoria fundamentada.

É importante explicar a utilização das referências em alguns pontos desta tese ao citarmos o conteúdo das transcrições das entrevistas. A decisão de não mencionar os nomes



dos entrevistados²⁹, nos levou a elaboramos um procedimento com base nas informações de codificação realizadas no ATLAS.ti, que permitem a identificação exata da fonte citada a partir de sua localização na UH e no próprio documento utilizado. A partir dessas informações, criamos o seguinte sistema de referências para os textos das entrevistas, que foram citadas no decorrer da tese, mediante a utilização da formulação demonstrada na Figura 14:

Figura 14 – Sistema de referências para citações de entrevistas



Fonte: Elaboração nossa a partir de Atlas.ti.

6.3 UMA TEORIA FUNDAMENTADA EMERGENTE, EXPLICATIVA-COMPREENSIVA DO FENÔMENO

Ao término desse processo de pesquisa, com a utilização exploratória do método da *Grounded Theory*, nossa análise dos dados, pelas etapas de codificação, reflexão e construção do conhecimento do fenômeno estudado, nos conduziu a três categorias centrais, convergentes, e que conjugadas podem oferecer uma explicação compreensiva da construção da Política Acadêmica da Unimep e, nesse processo e movimento, a definição de sua identidade.

A conclusão a respeito das categorias centrais analítico-explicativas, portanto, teóricas, é uma providência complexa e, no nosso caso, de difícil decisão. Não basta considerar o aspecto técnico da fundamentação ou da densidade de uma categoria para essa definição. Se assim fosse, por exemplo, no caso desta pesquisa, o código “avaliação” deveria ser uma categoria central, pois obteve ampla fundamentação e nível alto de densidade. Entretanto não foi assim com a nossa identificação e escolha, por diversas razões. Da mesma forma, também não seriam necessários os jogos complexos de comparação constante entre

²⁹ Essa decisão foi definida no começo do processo e incluída a informação no projeto de entrevistas, o qual foi avaliado e aprovado pela comissão de ética do colegiado do PPGE-Umesp.

documentos, códigos, famílias de códigos ou segmentos de textos sobre um determinado assunto em análise. Não seria necessário o exaustivo processo analítico que inicia palavra a palavra, frase a frase, episódio a episódio, argumento a argumento etc., e que encontra seu devir, na maioria das vezes, em mais dúvidas e novas perguntas do que em certezas e convicções. As convicções vão se formando somente na medida em que se processa toda essa análise complexa, conjugando a técnica e a intuição, imaginação, sensibilidade teórica, o *insight*, os abalos ou os saltos hermenêuticos que o pesquisador vai vivenciando no decorrer da pesquisa. Somente a conjugação desses elementos oferece mais segurança no processo decisório e na formação de algum nível de convicção e convencimento com as opções tomadas no decorrer da pesquisa.

O momento da identificação e definição da categoria central ou das categorias, como no caso desta pesquisa, também não obedece a uma lógica definida de momento para tal acontecimento. Pode ocorrer em qualquer fase da pesquisa, até no início. Mas, em geral, pelo que lemos e pudemos perceber, é mais provável que da metade para o final da pesquisa sempre haja maior possibilidade e condições para que isso aconteça.

No caso desta pesquisa, desde o começo tínhamos a sensação de que em torno de uma das categorias centrais, a qual chegamos a definir mais tarde, estaria uma chave de leitura para o processo e movimento da Política Acadêmica da Unimep, bem como para a definição de sua identidade. De qualquer modo, somente na segunda metade do processo de análise é que essa convicção foi se tornando mais evidente.

Por outro lado, a dificuldade de estabelecer uma síntese concentrada em uma única *core category*, que explique e permita compreender a totalidade do fenômeno estudado, se tornou evidente para nós no decorrer da pesquisa, até pela complexidade dos processos e movimento que realizou a Unimep dentro de sua historicidade precedente e naqueles anos da construção – e certamente pós-construção – da Política Acadêmica. Também não foi um exercício simples, fácil ou aligeirado a construção da Política Acadêmica, como um dos entrevistados consta:

Na verdade, a Política Acadêmica foi um movimento, um movimento muito denso na Universidade. Com isso, os encaminhamentos e decisões nem sempre eram muito ágeis, que é uma questão [...] crítica [...]. Mas, a Universidade ia ganhando experiência e credibilidade. Foi importante também, nessa construção da Política ou nesse movimento, o respeito aos colegiados como marca distintiva da vida institucional. Então, eu quero também fazer um comentário, até pessoal, como alguém que participou disso, que esse respeito do envolvimento e da participação institucional dos colegiados foi mantido em todo o processo da construção da Política Acadêmica, em todos os processos da Universidade. [...] Então, os colegiados tiveram plenitude, eu diria assim, de participação. [...] sempre estive vigilante para que as diversas instâncias e os processos estabelecidos não fossem atropelados. Havia algumas ali ou aqui, alguma pessoa ou outra falava: “vamos



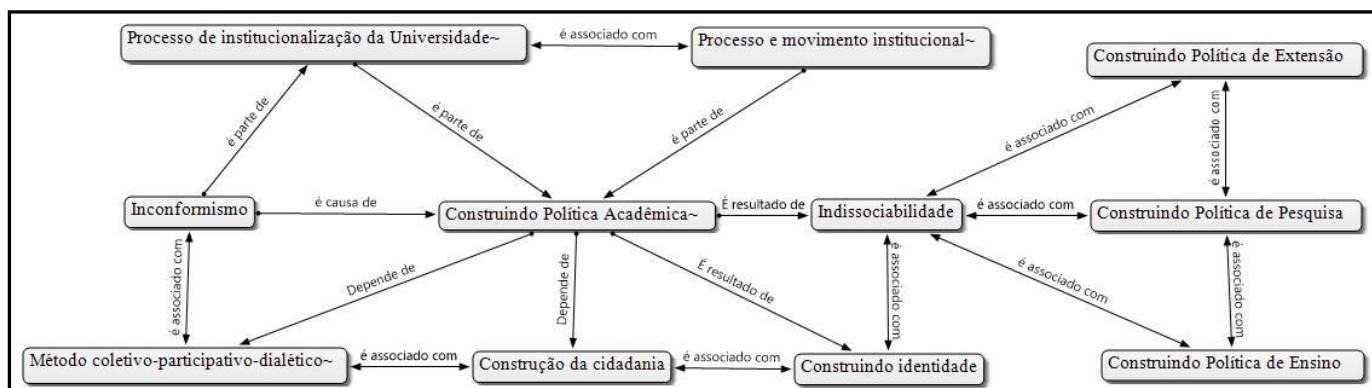
encurtar caminho.” [Eu dizia] Não! Vamos seguir o que foi acertado dentro da Política. Então, eu sempre estive vigilante. Não atropelamos nenhum processo [...] vigilante para que as diversas instâncias e os processos estabelecidos não fossem atropelados. Não fazia encaminhamento colateral! Não chamava ninguém na minha sala [...] “ah, e esse projeto? E tal?”. Nada disso, nunca fiz isso. Sempre respeitei os rituais, de forma que a cultura universitária se consolidasse com a prática, e isso deu credibilidade e segurança nos encaminhamentos (Entrevista P4:6 {155:155}).

O que nos levou a optar por essa tríade de categorias explicativas foi o fato de percebermos que no conjunto, na confluência e na conjugação das mesmas, elas oferecem maior densidade, intensidade e peso para a explicação e compreensão do fenômeno.

Nessa linha de análise, emergem dos dados, mediante os procedimentos de codificação e análise já descritos, as três categorias centrais, quais sejam, o “inconformismo” da comunidade acadêmica, o “método coletivo-participativo-dialético” e a ética valorativa da “construção da cidadania”. Essas categorias conceituais articuladas podem explicar e permitem compreender o processo e movimento da Política Acadêmica da Unimep na construção de sua identidade, conforme a seguinte proposição³⁰ teórica exploratória:

O inconformismo que marca a academia unimepiana em relação ao *status quo* da sociedade cindida e, portanto, também da própria Universidade reproduutiva da ideologia, cresceu ao longo das fases de desenvolvimento da instituição, vindo a culminar num momento propício para a busca de uma síntese. Foi pelo exercício radical do método coletivo-participativo-dialético de debate e construção comunitária que encontrou na ética-valorativa da “construção da cidadania enquanto patrimônio coletivo da sociedade civil” a razão e fundamento mais profundo da Universidade e sua própria identidade.

Figura 15 – Rede e relacionamento da teoria fundamentada explicativa e exploratória da construção da Política Acadêmica e da identidade da Unimep



Fonte: Elaboração nossa a partir de Atlas.ti – vista de redes

³⁰ De acordo com Glaser e Strauss, a apresentação de uma teoria fundamentada emergente pode ser feita na forma de um discurso-narrativo ou de uma proposição (GLASER e STRAUSS, 1967).

Aquele inconformismo se revelou altamente mobilizador ao impulsionar aquela comunidade acadêmica dos anos 1980 e 1990, na Unimep, a dedicar-se com empenho e afinco na busca de respostas para as perguntas: “Que sociedade queremos? Que Universidade queremos? E que indivíduo queremos formar?” Os debates se estabeleceram, a insatisfação com a situação social e com a própria Universidade se transformou em energia para uma construção coletiva que no seu processo descobre a grande síntese que fecunda a Política Acadêmica e todos os demais aspectos da Universidade, transformando-se em marca inalienável e radical da Unimep na sua pela busca cidadania radical para todos.

Esse movimento e processo foi muito importante para a Unimep nas fases seguintes do seu desenvolvimento, mas não somente para ela, pois ele chamou atenção pela repercussão que teve na nova performance e qualidade que foi conferindo à Universidade. Seu movimento extrapolou ela mesma pela atuação das suas diversas lideranças em outros âmbitos, como foi o caso das contribuições do Reitor no Crub, Abruc e em outros fóruns em que repartiu a experiência Unimep; do Vice-Reitor no Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação – ForGRAD, inclusive, com a vice-presidência dessa organização, por um período, e na coordenação do grupo de redação da Política Nacional de Graduação e na assessoria do MEC para a construção do Plano Nacional de Graduação (SOUZA, 2014); ou, ainda, do coordenador de extensão junto ao Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária – ForExt, do qual chegou a ser presidente por um período. Em todos esses espaços, e em muitos outros, a experiência da Unimep ganhou destaque, ressonância e trouxe efetivas contribuições.

A busca pela construção da cidadania, porém, ao tornar-se identidade unimepiana, desafiou e desafia a Universidade diante das contradições de sua condição objetiva de Universidade privada, confessional e comunitária. Há permanente exercício para manter e garantir essa ética-valorativa no movimento da Universidade diante de um cenário de mercantilização da educação superior nos últimos anos em nosso país. A Universidade Metodista tem enfrentado constantes ameaças na conjuntura em que vive. Parece viver como permanente alvo dos ataques de um mercado altamente competitivo e predador. De qualquer modo, olhando para as lutas contemporâneas, parece ainda permanecer acesa na comunidade unimepiana a chama da utopia de se construir uma Universidade que propõe um projeto de sociedade para além da reprodução e da ideologia dominante, que se coloca como contraideológica e contrarreprodutivista no compromisso ético da “construção de cidadania enquanto patrimônio coletivo da sociedade civil” em seu quefazer educacional, de ensino, pesquisa e extensão.



6.4 SUMÁRIO DO CAPÍTULO

Oferecemos, neste capítulo final, uma descrição das iniciativas da comunidade unimepiana, desde o início dos anos 1980, que demonstram como as lideranças acadêmicas buscavam as razões de ser da Universidade, seus objetivos e sentido, no interesse de achar uma síntese que lhes fizesse sentido para o existir da Universidade e, no mais extremo, que a identificasse enquanto Universidade. Podemos afirmar que esse processo estava no coração da comunidade acadêmica e dos dirigentes da Unimep daquele período. O movimento refletiu um profundo compromisso com a educação e buscou construção de sentido para Universidade enquanto instituição da sociedade que não pode estar isolada dos problemas e desafios do seu contexto.

Descrevemos também a forma como aconteceu o processo e movimento de construção da Política Acadêmica entre 1989-1992, perpassando por suas principais discussões nos Fóruns de Política e Avaliação Acadêmicas, que são a base para a Política Acadêmica. Denominamos esses desenvolvimentos de processo e movimento institucional, dentro de um quadro mais amplo que chamamos de institucionalização da Universidade, seguindo as próprias categorias presentes na Política Acadêmica.

Na sequência, apresentamos os procedimentos pelos quais os dados empregados na pesquisa foram codificados e comparados, a fim de gerar as categorias de análise que deram origem à teoria substantiva, explicativo-compreensiva do significado e sentido do movimento da Política Acadêmica e da construção da identidade da Unimep.

Por fim, apresentamos a proposição da teoria substantiva emergente a partir da convergência e articulação das categorias centrais que foram descobertas no processo, elaborando, ao final, uma consideração a respeito da repercussão desse processo e das suas ressonâncias nesse tempo contemporâneo da Universidade, diante das contradições que enfrenta. Deixamos de avançar no aprofundamento dessa reflexão, por não se tratar de objeto da presente tese, porém, demarcamos como uma possibilidade que pode ensejar outras pesquisas e análises a respeito do quanto a Política Acadêmica permanece importante, necessária e incidindo na realidade atual da Unimep.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que originou esta tese partiu do nosso interesse em analisar os processos de formação da identidade da Unimep. Consideramos que o caso dessa Universidade é relevante no contexto universitário brasileiro, sobretudo em sua esfera própria, como instituição privada, confessional e comunitária, de espírito público. Na esteira da formação da Unimep, em suas distintas etapas de desenvolvimento, identificamos e reconhecemos no movimento de construção de sua Política Acadêmica (1989-1992) o ponto fulcral desse processo identitário.

Partimos de cinco perguntas preliminares, epistemologicamente entrelaçadas, que foram elaboradas levando-se em consideração nossas intuições iniciais a respeito da importância do processo e movimento da Política Acadêmica na construção da identidade da Unimep. Com base nessas perguntas geradoras, procuramos encontrar respostas ao longo do processo de pesquisa, cujos resultados estão expressos integralmente nos cinco capítulos desta tese.

O trabalho de pesquisa foi realizado a partir da coleta e seleção de dados, nos arquivos históricos da Universidade e nas entrevistas semiestruturadas intensivas, cujos respondentes foram os protagonistas do movimento da Política Acadêmica. De acordo com a metodologia da *Grounded Theory*, as análises iniciaram já a partir da delimitação do tema da pesquisa, passaram pelo estabelecimento da amostragem teórica e continuaram com os procedimentos da comparação constante, que envolveu a codificação e formulação das categorias analíticas e conceituais, as quais apontaram para a definição das categorias centrais de análise (*core categories*). Esses procedimentos conduziram-nos na busca da emergência de uma teoria substantiva, explicativo-compreensiva do fenômeno em estudo.

Feitos esses registros iniciais, de caráter mais geral sobre o processo de pesquisa, sintetizamos o que está presente nos capítulos do trabalho, destacando em cada caso alguns pontos que consideramos necessário reforçar a título de considerações finais.

No primeiro capítulo, apresentamos e discutimos o objeto da pesquisa. Partimos de uma exposição a respeito da complexidade do campo de estudos sobre a Universidade enquanto objeto de pesquisas no Brasil, notadamente pela amplitude e diversificação legal e organizacional do sistema de ensino superior. Assim, demonstramos que se trata de um

campo de investigações no qual muitos esforços têm sido empreendidos por uma gama variada de pesquisadores e enfoques.

Nesse contexto, procuramos nos aproximar da especificidade do objeto de nossa pesquisa, ou seja, a Unimep – analisada, nesta investigação, enquanto Universidade do segmento privado, confessional e comunitário. Como intuito, procuramos explicar e compreender o processo de construção da sua identidade a partir do movimento de sua Política Acadêmica. O procedimento hermenêutico adotado leva em consideração a superação de qualquer oposição que se possa supor entre explicar e compreender. Seguimos o entendimento da fórmula de Ricoeur, em sua teoria do texto e da ação, que reconhece complementaridade entre ambos, pois, segundo ele, é necessário “explicar mais para compreender melhor”.

Nossa opção de aproximação do objeto também teve como premissa considerar as circunstâncias e o contexto que envolveram a trajetória histórica de desenvolvimento da Unimep, por isso, em capítulos subsequentes, realizamos uma análise das raízes mais profundas da educação Metodista e da formação da Universidade nessa esteira.

Já de início, procuramos deixar clara a nossa opção de trabalho, que é baseada em método analítico-qualitativo de pesquisa e se dá por meio da metodologia da *Grounded Theory*, aplicada de modo exploratório.

Reunimos nesse capítulo um inventário da produção acadêmica a respeito da Unimep como tema de investigação. Entretanto, o fizemos apenas e tão somente no intuito de demarcar o campo da pesquisa e aquilo que sobre ele já foi desenvolvido. Procuramos com isso demonstrar também que havia espaço aberto e ainda não investigado para avançarmos na linha que estávamos propondo, ou seja, investigar a formação da identidade da Unimep a partir do movimento de sua Política Acadêmica. Pudemos constatar que praticamente não havia trabalhos de investigação na linha de atuação proposta, tendo como base a Política Acadêmica. O levantamento da produção de pesquisas sobre o tema não teve como objetivo debater os trabalhos, a modo de elaboração de um “estado da questão” ou um “estado da arte”, posto que na metodologia da *Grounded Theory* recomenda-se não iniciar uma pesquisa a partir da discussão de investigações ou de teorias preexistentes sobre o tema. Nesse sentido, nossos comentários acerca da literatura disponível foram muito breves, caminharam na direção de referendar nossa suspeita inicial de que pouco ou nada havia de pesquisa na linha que estávamos propondo.

Passamos então a debater a formulação do nosso problema de pesquisa, intuindo, desde o princípio, e reconhecendo, explicitamente, que o projeto da Unimep e a sua



identidade estariam alicerçados em escolhas que sua comunidade acadêmica e dirigentes foram tomando no desenrolar de sua história, visto que todo projeto educativo é um projeto político e jamais é portador de neutralidade, como afirmou Severino. Portanto, o projeto político-educativo da Unimep também haveria de estar alicerçado em uma visão de mundo e opções ideológicas ou contraideológicas. A partir dessas premissas, estabelecemos cinco perguntas preliminares que nos conduziram ao problema central da pesquisa, qual seja, da busca pelo significado e sentido da Política Acadêmica na construção da identidade da Unimep e a sua proposta de Universidade. Sobre isso, a comunidade acadêmica unimepiana, em sua Política, afirma que é a razão e o sentido último, mais profundo, de ser uma Universidade.

Reconhecemos, ainda, ao final desse primeiro capítulo, a tensão e o desafio epistemológico e operacional de pesquisar a Universidade estando dentro da própria Universidade, posto que dela fazemos parte. Porém, concluímos ser essa problemática uma espécie de “falso dilema”, pois, como muitos pesquisadores já reconhecem, inevitavelmente “somos parte do mundo o qual estudamos e dos dados aos quais coletamos”, como afirma Charmaz. Tomamos, portanto, essa questão como mais um desafio a ser vencido no contexto da nossa pesquisa.

No segundo e terceiro capítulos, epistemologicamente vinculados, examinamos com detalhes o método e a metodologia pelos quais nos propusemos a trabalhar, ou seja, a análise qualitativa e a *Grounded Theory*. Num primeiro momento, apresentamos as questões mais gerais, relacionadas ao método qualitativo e à *Grounded Theory*. Em seguida, aprofundamos a discussão sobre o emprego da metodologia no processo prático da pesquisa. Essas providências visaram dar sustentação aos procedimentos da pesquisa, bem como aprofundar os conhecimentos e a compreensão metodológica, considerando, como mencionamos, o ineditismo do emprego da *Grounded Theory* como metodologia aplicada à área da pesquisa em educação no Brasil, particularmente no contexto de uma pesquisa no nível da produção de uma tese para doutoramento.

Devemos assinalar nosso reconhecimento de que a metodologia da *Grounded Theory*, aplicada às pesquisas do campo da educação, assim como o emprego das ferramentas de apoio informatizadas – as chamadas Caqdas, que no caso de nossa pesquisa foi o Atlas.ti –, constituem-se num campo aberto e vasto de possibilidades para desenvolvimento e aprimoramento da investigação. Reconhecemos, igualmente, que no campo das pesquisas em educação, no Brasil, ainda que embrionária, a utilização da *Grounded Theory* e das Caqdas, a partir de iniciativas como esta, pode contribuir com o estímulo de novas pesquisas qualitativas.



Evidenciamos que, mesmo correndo os riscos que estão inerentes ao processo da abertura de caminhos ainda pouco ou não trilhados, levamos a abo essa pesquisa.

Nesses capítulos, também demostramos como foi escolhido o tema e estabelecido o problema de pesquisa, consoante aos princípios da metodologia adotada para o desenvolvimento do trabalho. Ademais, explicamos a delimitação empírica da pesquisa, considerando a abrangência do caso, o tempo que a investigação cobriu e a abrangência da amostragem teórica, ou seja, dos dados selecionados para análise. Explicamos que os dados foram obtidos por meio de documentos de arquivos da Unimep referentes ao período e por entrevistas semiestruturadas intensivas. Elucidamos também o procedimento das entrevistas semiestruturadas intensivas, que foram co-construídas com alguns dos protagonistas do processo e movimento da Política Acadêmica da Unimep.

O conceito de co-construção dos dados, aplicado às entrevistas semiestruturadas intensivas ou à própria exploração dos arquivos históricos, nos termos da *Grounded Theory*, particularmente na vertente construtivista de Charmaz, significa o trabalho intenso que o pesquisador desenvolve de forma conjunta com as suas fontes, quer sejam elas documentos a serem descobertos em arquivos, quer sejam os participantes das entrevistas.

Ainda, com relação aos dados coletados para esta pesquisa, demonstramos compreenderem farto material que, além de alimentarem nossas análises no presente trabalho, poderão facilitar novas e futuras investigações e produção de conhecimento acerca da Unimep, posto que já foi realizado o trabalho mais árduo de garimpagem, seleção e organização das fontes. No caso desta pesquisa, todos os documentos obtidos foram digitalizados e guardados como arquivos PDF.

Ainda no terceiro capítulo, apresentamos e discutimos em detalhes a ferramenta Caqdas empregada para a pesquisa, o Atlas.ti. Esse *software* foi utilizado para o tratamento da amostragem teórica, que aconteceu por meio de codificação e análise dos dados nos termos da metodologia da *Grounded Theory*. Tais dados englobam documentos de arquivo e entrevistas.

No quarto capítulo, realizamos uma pormenorizada apresentação do contexto histórico da Unimep, a começar pelos seus fundamentos e vínculos históricos com a tradição Metodista em educação, desde o século XVIII na Inglaterra, passando pelos Estados Unidos da América e chegando ao Brasil ainda na penúltima década do século XIX, com a fundação do Colégio Piracicabano – *alma mater* da Unimep.

No tocante às iniciativas da Igreja Metodista no ensino superior no Brasil, destacamos as ambiguidades dessa decisão e processo de desenvolvimento. Se por um lado a iniciativa nutria-se do idealismo e interesse de setores das lideranças metodistas, mais



visionárias, por outro, enfrentava a desconfiança e o posicionamento refratário daqueles setores mais conservadores da Igreja e que entendiam que o papel na educação já estava suficientemente dado pela atuação da educação nos níveis iniciais ao médio. Em que pese não ter sido essa uma discussão essencial nos objetivos desta pesquisa, foi possível constatar, pelas informações obtidas em trabalhos já realizados por outros pesquisadores, que aqueles setores mais desconfiados e resistentes à atuação da Igreja Metodista na educação superior perduraram entre os metodistas e invariavelmente jamais conseguiram aceitaram com tranquilidade essa atuação (em nossa opinião, perduram posturas dessa natureza até a atualidade). Em alguns casos, esses setores agiram (e agem) inapropriadamente em momentos mais críticos, como no caso da intervenção do Conselho Diretor na Unimep, já mencionado por nós, que desencadeou a chamada “crise de 1985”, uma reação conhecida como “janeirada”. Nesse caso e em outros posteriores, na Unimep e em outras instituições de nível superior da Igreja Metodista, é possível constatar que não há uma correta compreensão da autonomia universitária. Inclusive, em vários casos, as regras de convivência entre mantenedora e mantida são quebradas – até de forma violenta – entre essas instâncias.

Com o apoio das pesquisas já realizadas por outros autores, apresentamos e discutimos nesse capítulo a história do desenvolvimento da Unimep a partir do Colégio Piracicabano, passando pela fundação das primeiras Faculdades do IEP, em 1964, em suas fases de Faculdades Isoladas e Integradas, evoluindo para o projeto de criação da Universidade e culminando com seu reconhecimento e credenciamento em 1975. Essa foi a primeira Universidade Metodista criada e reconhecida oficialmente na América Latina.

Demonstramos como a Unimep passou por pelo menos cinco diferentes etapas no seu desenvolvimento, entre 1964 e 1992, as quais convergiram e concorreram para criar as condições propícias e a maturidade necessária para o desenvolvimento de sua Política Acadêmica, além de forjar a sua própria identidade.

Cabe destacar que a análise da trajetória histórica da Unimep revelou evidências de que a Instituição passou por um longo período inicial marcado pela aderência à ideologia vigente, ao *status quo* e aos interesses do regime militar. Ela caracterizou-se por um modelo de gestão centralizador e autoritário, bem como por uma educação tecnicista, voltada aos interesses do mercado de trabalho. Apesar disso, a postura crítica, o inconformismo, a insatisfação e até a resistência se mantinham em setores importantes da comunidade acadêmica, mesmo diante daquele modelo oficial assumido pelos dirigentes da Universidade. Porém, numa fase pós 1978, com a mudança na Reitoria e com o posicionamento dos novos dirigentes, aqueles setores mais críticos da academia deram início a uma transformação na



Universidade, caracterizada por uma postura mais contraideológica e contrareprodutivista. Mas esse processo não estava isento de novas crises e autoquestionamentos da própria comunidade acadêmica, gerando, em nossa opinião, avanços rumo às definições que a Universidade pôde alcançar mais adiante no movimento da Política Acadêmica.

Reconhecemos o ápice daqueles processos de busca pelos objetivos e a identidade da Unimep no movimento dos Fóruns de Política e Avaliação Acadêmicas, particularmente os ocorridos entre 1990 e 1991, entretanto, não sem influência e lastro de outras iniciativas anteriores mais remotas, como foi o caso dos Seminários Pedagógicos, que aconteceram durante toda a década dos anos 1980.

Tendo analisado todo aquele processo da realização dos Fóruns de Política e Avaliação Acadêmicas, concluímos que eles aconteceram num momento *kairótico*, num tempo oportuno e propício, o que criou as condições para a realização de um movimento instituinte na vida da Unimep. Esse movimento possibilitou a construção de sua almejada Política Acadêmica, bem como favoreceu explicitar a utopia da Unimep como Universidade que buscava definir sua razão de ser. Essa utopia foi expressa na radicalidade da ética valorativa de “construção da cidadania enquanto patrimônio coletivo da sociedade civil” e marcou a própria identidade unimepiana.

É necessário, porém, destacar que, por mais importante que seja essa afirmação ética valorativa da “construção da cidadania”, por mais que se possa compreender que ela sintetiza e amalgama a proposta fundamental da Unimep enquanto Universidade, a sua identidade não está limitada apenas a essa afirmação. Ela é a síntese, mas depende de muitos outros processos na complexidade da organicidade da Universidade. Inclusive, alguns membros da comunidade acadêmica unimepiana, desde cedo, quando esse conceito ético foi descoberto, já apontavam a preocupação e o risco de que ele poderia tornar-se mais um “chavão” ou apenas um lema repetido, mas destituído de significado concreto na prática de vida universitária. Afortunadamente, parece que isso foi levado às consequências práticas nos processos de ensino-pesquisa-extensão da maioria dos cursos da Universidade, que logo se mobilizaram para encontrar valores-guia associados àquela utopia unimepiana e que atendessem aos objetivos de desenvolver os seus projetos acadêmicos e político-pedagógicos na linha de “construção da cidadania”.

Portanto, a identidade unimepiana trata-se de um processo mais amplo e complexo, que perpassa toda a narrativa ou as narrativas do desenvolvimento institucional da Unimep em suas diversas etapas. Essas etapas foram analisadas em profundidade, o que nos permite afirmar que o conjunto compõe uma trajetória histórica totalizante da Unimep e o quadro



maior da construção identitária dessa Universidade. Ademais, trata-se de uma trajetória não linear, que está permeada por avanços e recuos, contradições e ambiguidades, crises e momentos de superação, por contínua construção e reconstrução do autoconhecimento e da autoafirmação institucional.

Esse processo identitário se desenvolveu, sobretudo, impulsionados por movimentos de cunho coletivo-participativo-dialético – que foi o método do seu quefazer institucional. Eles assumiram também um frequente caráter de movimento instituinte, já que questionaram o *status quo* da sociedade instituída e o da própria Universidade, buscando a sua superação. Contudo, na medida em que tais processos foram gerando e estabelecendo políticas, eles assumiram um caráter de instituído ou de institucionalização da Universidade, como frequentemente se referem os dados. Mas, a própria característica presente na comunidade unimepiana de insatisfação e inconformismo continuou alimentando novos ciclos de autocritica, autoconstrução e reconstrução, numa busca permanentemente por alcançar a sua utopia e devir da Universidade, que fundamentalmente se quer construtora de cidadania.

Nosso trabalho com a metodologia empregada foi o de desdobrar a objetivação da Unimep e buscar por sua identidade não apenas em generalidades, mas em profundidade, no exame da totalidade de sua trajetória histórica, num processo semelhante ao de descascar uma cebola, observando com atenção cada camada até chegar ao seu âmago. O desvelamento de uma teoria substantiva explicativo-compreensiva foi o ápice desse processo, que fica mais claro no capítulo posterior.

No quinto e último capítulo, apresentamos os elementos para uma teoria substantiva exploratória da formação da identidade da Unimep no movimento de sua Política Acadêmica. Consideramos, para isso, as iniciativas das lideranças acadêmicas da Universidade desde os anos 1980, as quais indicaram o modo como essa comunidade acadêmica vinha buscando esclarecer objetivos e razões para a Unimep; ou seja, como traziam imanente em sua busca uma vontade por identificar e construir a utopia e a identidade da Universidade. O ápice daqueles processos, como já nos referimos, foi o dos Fóruns de Política e Avaliação Acadêmicas, realizados em 1990 e 1991. A partir desse ponto, começamos a empregar as primeiras categorias analíticas e explicativas, como por exemplo, considerar esse desenvolvimento da Política Acadêmica e das demais políticas particulares como um “processo e movimento institucional”, vinculado a um quadro mais amplo, que chamamos de “processo de institucionalização da Universidade”, correspondente a toda a estruturação de normas, regulamentos e políticas.

Constatamos também que se tratou de um movimento democrático, baseado em



“método coletivo-participativo-dialético”, complexo, com muitas sínteses, avanços e recuos, mas com um resultado acadêmico, político e social muito sólido.

Descrevemos, ainda, nesse último capítulo, os procedimentos que foram realizados para as análises dos dados (documentos de arquivos e entrevistas), a codificação, a comparação constante e a identificação das categorias centrais de análise, bases da teoria substantiva exploratória, que procurou explicar e compreender o significado e sentido daquele movimento da Política Acadêmica na construção da identidade da Unimep.

Por fim, apresentamos e discutimos as categorias centrais, conceituais e analíticas que resultaram do processo desenvolvido, os quais embasam a teoria substantiva emergente, que explica e oferece uma compreensão do fenômeno em estudo.

As categorias centrais de análise (*core categories*) que chegamos no processo de investigação foram as seguintes: o “inconformismo” da comunidade acadêmica; o “método coletivo-participativo-dialético”, como princípio radial, adotado para o trabalho em todo o processo; e a “construção da cidadania”, como ética valorativa e fundamento da razão de ser da Unimep, o que explica como a comunidade acadêmica concebeu o ser Universidade – essa, podemos dizer, foi a chave hermenêutica central, descoberta nos Fóruns de 1990 e 1991, que tornou-se síntese identitária da Unimep. Essas categorias analítico-conceituais e epistemológicas, articuladas entre si, permitem explicar e compreender o fenômeno da construção da identidade da Unimep e estão expressas em nossa proposição teórica exploratória, como segue:

O “inconformismo”, que marcou (e marca) a comunidade acadêmica da Unimep, gerou questionamento e reação crítica ao *status quo* e à ideologia vigente na sociedade, estratificada e cindida, submetida a uma ordem injusta e desigual, a um modelo socioeconômico excludente e desprovida do pleno exercício da democrática. O mesmo também se verificava na Universidade, desencadeando uma autocritica ao próprio modelo universitário, percebido como reproduutor da ideologia vigente – autoritária, de gestão centralizadora e a serviço do mercado. Esse processo de inconformismo, insatisfação, crítica e autocritica cresceu ao longo das fases de desenvolvimento da instituição, culminando num momento oportuno para a construção de uma síntese que buscasse responder e alterar àquelas contradições. Esse momento oportuno se deu, principalmente, nos Fóruns de 1990 e 1991, materializando-se no processo de construção da Política Acadêmica da Unimep. Os procedimentos, debates e a construção basearam-se no exercício radical do “método coletivo-participativo-dialético”, como expressão da qualidade que alcançava a democracia interna da Universidade – evidentemente não sem enfrentarem as contradições, posto que era um



processo dialético. Na conjunção desses fatores, pelo debate e a construção comunitário-participativa, a academia unimepiana, em conjunto com os dirigentes da Universidade, encontraram na ética-valorativa da “construção da cidadania enquanto patrimônio coletivo da sociedade civil” a razão de ser e o fundamento mais profundo que explica vigorosamente e dá sentido à Universidade Metodista de Piracicaba e, portanto, revela sua própria identidade.

Desse modo, procuramos analisar o desenvolvimento histórico da Unimep e a formação de sua identidade a partir daquele processo e movimento de construção da sua Política Acadêmica, mediante o emprego do método analítico-qualitativo baseado na metodologia da *Grounded Theory*. Esse processo de pesquisa envolveu principalmente os procedimentos de coleta de dados dos arquivos históricos da Reitoria e Vice-Reitoria Acadêmica da Unimep, entrevistas semiestruturadas intensivas, co-construídas, e protagonistas do movimento da Política Acadêmica. O período de estudo envolveu o final dos anos 1980 e início da década seguinte.

O estudo partiu do pressuposto da historicidade da Unimep e de suas condições objetivas de existência enquanto Universidade privada, confessional e comunitária, que se percebe com espírito público. O pressuposto da historicidade, como um fator influente no desenvolvimento e nos desdobramentos decisórios do caminhar da instituição, foi referenciado no conceito de “circunstâncias”. Nesse sentido, consideramos que os fatores extrínsecos se inter-relacionam com a existência e os destinos da instituição, influenciando-a ou sendo influenciados por ela. Um desses fatores foi a própria relação Universidade-sociedade. A Universidade não é e não pode ser considerada como uma ilha dentro da sociedade, mas a legitimação de sua existência depende do sentido que ela faz para a sociedade – e a Unimep descobriu isso bem cedo na sua história.

Uma questão importante que procuramos destacar é a respeito do caráter da relação que a Universidade estabelece com a sociedade. Será o de reprodução e adesão à ideologia e ao *status quo* vigente? Ou será de crítica e tentativa de transformação social, contraideológica e contrarreprodutivista?

Pela história do desenvolvimento da Unimep, em suas diferentes etapas, o que pudemos constatar é que o seu movimento se alterou, tanto por influência de sua comunidade acadêmica como pelo nível de consciência e inconformismo dos docentes e dos dirigentes. Se num primeiro momento a Universidade esteve atrelada ao modelo vigente – derivado da ditadura militar, autoritário, centralizador, não participativo e, do ponto de vista pedagógico, tecnicista –, em outro momento, superou àquele modelo anterior pela autocrítica a que se



submeteu. Com isso, passou a pautar-se por um modelo de caráter mais contestatório e que buscou afirmar em sua relação com as demandas da sociedade, sobretudo nas questões sociais emergentes e nas causas populares, bem como corresponder a esse modelo um processo de ensino que almejava construir qualidade acadêmica e qualidade política nos seus egressos. Dessa forma, podemos dizer que busca a contrarreprodução e a contraideologia, procurando construir um projeto que fizesse sentido à transformação social. Contudo, pairou sobre a comunidade acadêmica da Unimep, por muitos anos, o questionamento sobre os reais objetivos da Universidade: qual o seu sentido e a sua utopia? Ou seja, qual seria a sua identidade e razão de ser enquanto Universidade? Em outros termos, esse questionamento foi tomado seriamente em conta nos debates dos Fóruns de 1990 e 1991, sob três perguntas cruciais: “Que sociedade queremos? Que Universidade queremos? E que indivíduo queremos formar?”.

Constatou-se que as respostas a essas questões começaram a ser buscadas e formuladas a partir da vontade política da comunidade acadêmica, do compromisso com a educação e com a Universidade e do apoio decisivo dos dirigentes universitários. Elas foram induzidas pelo inconformismo, pela busca do seu devir e pela utopia que fizesse sentido. O movimento ganhou força a partir do interesse pela avaliação e autoavaliação institucional da Universidade, mais intensamente a partir do final dos anos 1980, embora o problema da avaliação já podia ser constatado anteriormente, porém não era enfrentado de forma mais decisiva. Constatou-se naquele momento que a avaliação somente faria sentido se partisse de um projeto, com objetivos claros e pautado numa política coletivamente definida.

A Unimep então iniciou um rico, denso e complexo processo coletivo-participativo-dialético, de intenso debate, de enfrentamento das contradições, de exposição plural e democrática de ideias, na busca da explicitação do projeto da Universidade.

Durante esse percurso, a comunidade acadêmica depara-se com um valor ético que corresponderia à sua marca enquanto Universidade que se quer: contrarreprodutivista e contraideológica. Faria sentido para a sua política acadêmica, e tornar-se-ia componente inextrincável da identidade da Unimep, o compromisso com a construção da cidadania enquanto patrimônio coletivo da sociedade civil.

A aplicação do método da *Grounded Theory*, de modo exploratório, conduziu-nos à possibilidade de, a partir da análise dos dados, construir o conhecimento sobre o fenômeno do movimento da Política Acadêmica e da definição da identidade da Universidade, pautada nessa ética valorativa da construção da cidadania a que nos referimos antes.



Com base nesse estudo, chegamos a algumas constatações acerca de como e em que condições se deu a construção da Política Acadêmica e do processo identitário da Unimep, conforme mencionaremos seguir:

1) O processo que desencadeou aquele movimento na Unimep estava vinculado a um antigo anseio, latente em sua comunidade acadêmica, assimilado posteriormente pelos seus dirigentes, em etapas avançadas do desenvolvimento da Universidade. Esse anseio da comunidade acadêmica questionava a respeito dos objetivos e da razão do trabalho da Universidade – ou seja, no fundo trazia imanente a pergunta pela identidade e o sentido da Unimep –, mas, também, buscava construir parâmetros a partir dos quais a Universidade poderia ser avaliada, visto que essa questão da avaliação geral vinha sendo identificada como fundamental para o seu desenvolvimento. Portanto, podemos afirmar que aquele anseio latente produziu interesse, comprometimento e mobilização, condições essas fundamentais para que fosse desencadeado o processo de construção de uma Política Acadêmica que veio a nortear a Universidade e oferecer parâmetros de uma avaliação geral do movimento acadêmico e administrativo institucional.

2) As condições históricas e o conhecimento acumulado no percurso da Instituição convergiram de modo crescente para se chegar ao tempo oportuno, no qual se tornou possível desencadear o movimento da construção da Política Acadêmica e, consequentemente, o afloramento da identidade unimepiana. Essas condições históricas estão associadas e podem ser identificadas no longo processo de maturação da comunidade acadêmica e da própria Instituição, nas suas diferentes etapas de desenvolvimento. Cada uma delas foi importante para o acúmulo de densidade crítica, necessária reflexão e autocrítica, amadurecimento da comunidade acadêmica e dos dirigentes em direção ao movimento verificado, sobretudo, nos Fóruns de 1990, 1991, 1992 e em seus resultados. Uma dessas condições históricas que facilitou o processo, a nosso ver, está relacionada diretamente com a política de fixação de quadros docentes na segunda metade da década de 1980, pelo estabelecimento da carreira e da capacitação docente. Crescia na Universidade uma massa crítica acúmula, e agora mais estável, de docentes, muitos dos quais já com seus cursos de mestrado e doutorado realizados, e tantos outros em processo de realização. Havia mais condições para o debate em torno das grandes demandas e questões importante da Universidade com a participação desse corpo docente.

Devemos enfatizar, aqui, que a Política Acadêmica e os passos que foram dados para sua elaboração não podem ser considerados isoladamente do movimento de construção da própria Universidade. Não se tratou de um processo isolado ou meramente uma formalidade,



mas surgiu e se desenvolveu dentro da própria dinâmica da construção identitária da Unimep, como foi demonstrado; ou seja, a Política Acadêmica, mesmo sendo fundamental, integra-se como parte do multifacetado e polifônico processo de construção da identidade da Unimep, cuja complexidade e completude não pode ser esquecida ou relegada a plano inferior.

3) Os fatores do inconformismo, da insatisfação e do permanente incômodo experimentados por amplos setores da comunidade acadêmica da Unimep, que procuravam dar uma razão à existência e ao trabalho da Universidade, que reagiam e questionavam a ideologia vigente, o *status quo* de uma sociedade cindida, o risco do reproduтивismo e da acomodação aos interesses do mercado, constituíram-se em potência mobilizadora para a construção da Política Acadêmica e consequentemente para a formação de uma identidade unimepiana. Uma permanente crise no percurso da Unimep, antes de ser fator desagregador e desmobilizador, em realidade, oferecia os nutrientes e as forças necessárias para o enfrentamento de suas próprias contradições. A inconformidade e insatisfação – que para fazer jus, devemos reconhecer, também foram compartilhadas pelos dirigentes em uma fase mais avançada da instituição – não permitiam à comunidade unimepiana contentar-se ou acomodar-se às suas circunstâncias. Percebe-se que esses fatores geravam uma vontade e um impulso para superar e construir o sentido na busca de uma educação transformadora, mobilizadora e libertadora, apesar dos percalços e entraves que existiam e poderiam existir no caminho. Por isso, uma constante luta pela desacomodação e por uma postura contraideológica e contrarreprodutivista podem ser constatadas claramente naquele período dos anos 1980 e 1990 na Unimep, tempo em que se sedimentou sua identidade, baseada na Política Acadêmica e no fundamento ético da “construção da cidadania como patrimônio coletivo da sociedade civil”.

4) O método coletivo-participativo-dialético foi fundamental para que se desenvolvesse o movimento e processo de construção com pluralidade de ideias, explicitação e aprofundado debate sobre as contradições, viando a superá-las. Estabeleciam-se colegiados, comissões, grupos de trabalho, fóruns etc., como método de trabalho na Unimep. Aqui, mais uma vez, concorreu para isso a disposição e o interesse da comunidade acadêmica, conjuntamente com a sensibilidade, sabedoria e vontade política das suas lideranças e dos dirigentes da Universidade. Adotou-se, portanto, radicalmente, uma conduta na qual tudo que dizia respeito à construção de políticas, planos, normas etc. na Unimep deveria ser debatido exaustivamente no coletivo, com a mais ampla participação, em busca de acordos e consensos possíveis, além de compromissos pelo o futuro da Universidade. Tornava-se cada vez mais claro para a comunidade acadêmica e para os dirigentes que a perenidade e a solidez da



Instituição dependiam da sua institucionalização, ou seja, daquilo que seria estabelecido colegiadamente e se tornaria regra – acima das vontades individuais ou de grupos. Formava-se uma convicção de que essa concepção metodológica e esse modelo decisório poderiam garantir que a Universidade se manteria coerente aos princípios e fundamentos decididos coletivamente e exarados nos regulamentos e políticas, mesmo que viessem a ocorrer mudanças dos seus atores e lideranças.

É preciso destacar que, apesar da ênfase nos processos coletivo-participativos que sobressaem na Unimep e que de fato a caracterizam, como é o caso desse movimento que analisamos, não significa que estamos negando a importância do indivíduo. Tão somente queremos ressaltar que a conduta adotada pela Universidade no movimento de construção de sua Política Acadêmica caracterizou-se por um intenso exercício de participação coletiva. Contudo, devemos reconhecer que sem o concurso do indivíduo o coletivo por si só não existiria. É exatamente pela disposição de pessoas sensíveis a um ambiente democrático e participativo que o coletivo é fecundado, e quanto mais ele ganha espaços mais valorização se dá à participação e cada pessoa, porque a opinião e a contribuição de todos tornam-se importantes e necessárias. Por essa razão, também reconhecemos que o processo e movimento na Unimep se desenvolveu mediante a vontade política de suas lideranças e de seus dirigentes, que estavam predispostos ao diálogo, numa abertura às opiniões diversas, ao exercício dialético radical, até que se chegassem a considerações e diretrizes aceitáveis ao coletivo.

5) Algumas circunstâncias externas que tiveram relação com aqueles processos que ocorriam dentro da Unimep, nos anos 1980 e começo da década seguinte, inclusive contribuindo como elementos da conjuntura mais geral para o fortalecimento do movimento interno da Universidade, estão associadas às questões do país e da Igreja Metodista. O país vinha experimentando a retomada democrática e a reabertura política, com novos ares para a liberdade de expressão, a conduta participativa e os movimentos sociais de articulação de direitos. A Unimep, que mesmo na ditadura militar já dava o seu suspiro pela liberdade, com o engajamento nas causas sociais mais candentes daquele momento e com a relação comunitária, agora passava a refletir uma conduta participativa, dialética, dialógica e democrática para dentro de si mesma e para suas questões precípuas. Por outro lado, a Igreja Metodista houvera experimentado desde o final dos anos 1970 e, sobretudo, na década seguinte, no seu nível nacional, um arejamento teológico no diálogo com a Teologia da Libertação e as teologias latino-americanas, que repercutiram no conceito central de “missão” e de “Reino de Deus”, bases dos seus principais e mais avançados documentos daquela época: o Plano para a Vida e Missão da Igreja Metodista e as Diretrizes para a Educação na Igreja



Metodista. Este último documento servia de base para todo o quefazer educacional vinculado à Igreja. A Unimep abraçou, na sua plenitude e radicalidade, o conceito de uma educação que deveria corresponder não mais à filosofia liberal do individualismo, mas à construção de espaços e processos coletivos, participativos e democráticos (para mencionarmos somente esse aspecto, o qual tem a ver com o processo que se desencadeou, na Universidade, a construção de suas políticas e a definição de um aspecto que seria central em sua própria identidade).

Por fim, a construção de teoria fundamentada a partir dos dados é, ainda, como mencionamos, pouco explorada na área da Educação e, por essa mesma razão, exigiu trabalharmos de forma exploratória nesse projeto de pesquisa que conduziu a esta tese. Com isso, esperamos ter aberto um pouco mais o caminho que poderá ampliar-se nas próximas pesquisas, ganhando, assim, mais prática e sedimentando a metodologia da *Grounded Theory*, como já ocorreu em outras áreas do conhecimento no Brasil.

No entanto, conclui-se que o método está adequado para o trabalho em educação, sobretudo nas pesquisas que se utilizam de entrevistas, mas não somente, pois o exame de dados de outra natureza, como foi o nosso caso, em que trabalhamos majoritariamente com dados de arquivos históricos, é uma boa oportunidade para o avanço do conhecimento nessa área de trabalho e investigação.

O mesmo se aplica ao emprego do *software* de apoio à pesquisa, que oferece muito mais possibilidades além daquelas que utilizamos na presente pesquisa. Aqui, o uso se resumiu à administração das bibliotecas de dados (fontes) e ao processo de codificação e experimentos, com algumas vistas de redes de relacionamento de processos que podem oferecer poder explicativo-compreensivo de como operar determinado caso, processo etc.

Consideramos que, com o presente texto, respondemos às nossas perguntas preliminares da pesquisa e outras que foram surgindo no decorrer dela. Entretanto, como ocorre na metodologia da *Grounded Theory*, a partir de um estudo como esse, outras questões podem ser abertas e exploradas em momentos futuros. Deixamos, portanto, essa contribuição exploratória na esperança de que o emprego do método possa evoluir na área de Educação, assim como já ocorreu em outras áreas. Ao menos em nosso caso particular, podemos assegurar que o processo de pesquisa, embora complexo e árduo, foi de muito proveito. Entendemos que pelo conjunto de dados levantados e pela importância do tema novos e futuros projetos poderão surgir dentro dessa mesma vertente.

REFERÊNCIAS

1. LIVROS E CAPÍTULOS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALVIM, Gustavo Jacques Dias. **Autonomia Universitária e Confessionalidade**. 2 ed. Piracicaba: Unimep, 1995.

ARIAS, Crucita Delgado. **La Teoría Fundamentada**: decisión entre perspectivas. Bloomington: AuthorHouse, 2012. *E-book* não paginado.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. libro quinto, capítulo XIV, Δ, 1013b-1025a. Disponível em: <<http://www.filosofia.org/cla/ari/azc10173.htm>>. Acesso em: 9 out. 2015.

BARBOSA, José Carlos. **Lugar onde amigos se encontram**: caminhos da educação metodista no Brasil. São Bernardo do Campo: Cepeme, 2005a.

_____. **Salvar & Educar**: O Metodismo no Brasil do século XIX. São Bernardo do Campo: Cepeme, 2005b.

BAZELEY, Pat. **Qualitative Data Analysis with NVivo**. London: Sage Publications, 2007.

BEST, Gary M. Wesley and Kingswood. In: HELS, Sharon J. (Edit.). **Methodism and Education**: from roots to fulfillment. Nashville TN: General Board of Higher Education & Ministry, 2000.

BLUMER, Herbert. **El Interacionismo Simbólico**: perspectiva y método. Barcelona: Hora, 1986. (Trabalho publicado em 1969)

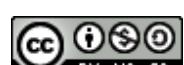
BOAVENTURA, Elias. **Pela Autonomia Universitária**: crônicas da luta na UNIMEP – 2006/2009. Piracicaba: Equilíbrio, 2010.

BOAVENTURA, Elias et al. (Orgs.). **Comunicado importante**: memórias da resistência. Piracicaba: Jacintha Editores, 2007.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOWSER, Beth Adams. **Living the Vision**: The University Senate of The Methodist Episcopal Church, The Methodist Church, and The United Methodist Church 1892-1991. Nashville TN: Board of Higher Education and Ministry, 1992.

CAMARGO, Gonzalo Baez. **Gênio e espírito do metodismo wesleyano**. São Bernardo do Campo: Imprensa Metodista, 1986.



CARDOSO, Luis de Souza. Revisitando os Documentos da Igreja. In: RIBEIRO, Claudio; LOPES, Nicanor (Orgs.). **20 anos depois: a vida e a missão da Igreja em foco**. São Bernardo do Campo: Editeo, 2002.

CASTORIADIS, Cornelius. **L'Institution imaginaire de la société**. Paris: Éditions du Seuil, 1975.

_____. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CAVALCANTE, Joseneide Franklin. **Educação Superior: conceitos, definições e classificações**. Brasília: Inep, 2000.

CHARMAZ, Kathy. **A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CHIZZOTTI, Antonio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence; MORRISON, Keith. **Research Methods in Education**. 6 ed. New York: Routledge, 2007.

CRESWELL, John W. **Investigação Qualitativa & Projetos de Pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade temporária**: da Colônia à Era Vargas. 2 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

_____. **A Universidade Reformada**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

_____. **A Universidade Crítica**: o Ensino Superior na República Populista. 2 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989a.

_____. **Qual Universidade?** Campinas: Autores Associados; São Paulo: Cortez, 1989b.

DENZIN, Norman K. **The Research Act: a theoretical introduction to sociological methods**. New Brunswick: AldineTransaction, 2009. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=UjcpxFE0T4cC&printsec=frontcover&hl=pt-BR>>. Acesso em: 9 out. 2015.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Introduction: the discipline and practice of qualitative research. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Ed.). **The SAGE Handbook of Qualitative Research**. 4 ed. Thousand Oaks: SAGE, 2011. Disponível em: <http://uk.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/40425_Chapter1.pdf>. Acesso em: 10 out. 2015.

DEY, Ian. **Qualitative data analysis**: a user-friendly guide for social scientists. London/New York: Routledge, 1993.



ECHANDÍA, Guillermo R. (Trad.). **Aristóteles**: Física. Madrid: Editorial Gredos, 1995.

ELIAS. Beatriz Vicentini. **Vieram e ensinaram**: Colégio Piracicabano, 120 anos. Piracicaba: Unimep, 2001.

_____. **Memória, encantamento e beleza**: Colégio Piracicabano, 125 anos. Piracicaba: Unimep, 2006.

_____. **Além das crises, esperança** – Almir de Souza Maia: educação como compromisso. Piracicaba: Equilíbrio, 2008.

_____. **Além das crises, esperança** – Almir de Souza Maia: educação como compromisso. 2 ed. Piracicaba: Equilíbrio, 2009.

EMORY, Robert. **History of The Discipline of The Methodist Episcopal Church**. New York: Published by G. Lane & C. B. Tippett, 1845. Disponível em: <<https://archive.org/details/history00emor>>. Acesso em 20 nov. 2015.

ESTEBAN, María Paz Sandín. **Investigación cualitativa en educación**: fundamentos y tradiciones. Madri: McGraw-Hill, 2003.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque (Org.). **A Universidade em questão**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. UDF: Construção criadora e extinção autoritária. In: MOROSINI, Marilia Costa (Org.). **A Universidade no Brasil**: concepções e modelos. 2 ed. Brasília: Inep, 2011. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/443>>. Acesso em: 16 jul. 2015.

FIELDING, Nigel G.; LEE, Raymond M. **Computer Analysis and Qualitative Research**. London: Sage Publications, 1998.

FORGRAD. **Resgatando espaços e construindo ideias**: ForGRAD 1997 a 2004. 3 ed. Uberlândia: Edufu, 2004.

FRANTZ, Walter; SILVA, Enio W. **As funções sociais da Universidade**: o papel da extensão e a questão das comunitárias. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.

FRIESE, Susanne; RINGMAYR, Thomas G. **ATLAS.ti 7 What's New**. Berlin: ATLAS.ti, 2012a. Disponível em: <http://atlasti.com/wp-content/uploads/2014/05/WhatsNew_a7_01.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2015.

_____. **ATLAS.ti 7 Guía Rápida**. Berlin: ATLAS.ti, 2012b. Disponível em: <<http://docplayer.es/2299958-Atlas-ti-7-guia-rapida.html>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

_____. **ATLAS.ti 7 User Guide and Reference**. Berlin: ATLAS.ti, 2014. Disponível em: <http://downloads.atlasti.com/docs/manual/atlasti_v7_manual_en.pdf?_ga=1.207625490.1458567643.1439428367>. Acesso em: 15 abr. 2015.

GASSET, José Ortega y. **Meditações do Quixote**. São Paulo: Iberoamericana, 1967.



GLASER, Barney G.; STRAUSS, Anselm L. **Awareness of Dying**. Chicago: Aldine Publishing Company, 1965.

GLASER, Barney G. e STRAUSS, Anselm L. **The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research**. New Brunswick (USA)/London (UK): AldineTransaction, 1967. (Reimpresso em 2008)

GLASER, Barney G. **Theoretical Sensitivity: advances in the methodology of Grounded Theory**. Mill Valley: Sociology Press, 1978.

_____. **Basics of Grounded Theory Analysis: emergence vs. forcing**. Mill Valley, CA: Sociology Press, 1992.

GLASER, Barney G. **Doing Grounded Theory: issues and discussions**. Mill Valley, CA: Sociology Press, 1998.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História**. Tradução e notas: Carlos Nelson Coutinho. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GUATTARI, Félix. **Psicoanálisis y transversalidad**: crítica psicoanalítica de las instituciones. Buenos Aires: Siglo XXI, 1976.

HEITZENRATER, Richard P. **Wesley e o povo chamado metodista**. São Bernardo do Campo: Editeo; Rio de Janeiro: Pastoral Bennett, 1996.

JUSTICIA, Juan Muñoz. **Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS/ti** – Versión 3.03. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, 2005. Disponível em: <https://www.academia.edu/180034/Análisis_de_datos_textuales_con_Atlas.ti_5>. Acesso em: 21 nov. 2014.

KENNEDY, James L. **Cincoenta Annos de Methodismo no Brasil**. São Paulo: Imprensa Methodista, 1928.

LEGRAND, Gérard. **Os Pré-Socráticos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1991.

LEWINS, Ann e SILVER, Christina. **Using software in qualitative research: a step-by-step guide**. London: SAGE Publications, 2007.

LUCE, Maria Beatriz. **Diversidade e diversificação do público e do privado na Educação Superior no Brasil**. Washington: Latin American Studies Association, 2001.

MASON, John (org.). **Minutes of the Methodist Conferences**: from the first, held in London by the late Rev. John Wesley, A.M., in the year 1744. London: The Wesleyan conference office, 1862.

MATTOS, Paulo Ayres. **Mais de um século de Educação Metodista**: tentativa de um sumário histórico-teológico de uma aventura educacional. Piracicaba: Cogeme, 2000.



MESQUIDA, Peri. **Hegemonia norte-americana e educação protestante no Brasil: um estudo de caso.** Juiz de Fora: Ed. UFJF, 1994.

MESQUITA, Zuleica de Castro Coimbra de. **Evangelizar e civilizar: cartas de Martha Watts, 1881-1908.** Piracicaba: Unimep, 2001.

MORAIS, João L. (Org). **Perfil das Universidades Comunitárias.** São Paulo: Loyola, 1989.

MOROSINI, Marilia Costa (Org.). **A Universidade no Brasil: concepções e modelos.** 2 ed. Brasília: Inep, 2011. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/443>>. Acesso em: 16 jul. 2015.

MOTTA, Elias de Oliveira. **Direito Educacional e educação no século XXI.** Brasília: Unesco, 1997.

MUÑOZ, Juan Manuel Escudero. La innovación y la organización escolar. In: PASCUAL, Roberto. **La Gestión Educativa ante la Innovación y la Organización Escolar.** Madrid: Narcea, 1988. p. 84-100. Disponível em: <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/17/17GSTN_Escudero_Unidad_3.pdf>. Acesso em: 27 maio 2016.

NETTO, Cecílio Elias. **Ousadia na educação: a formação da Unimep.** Piracicaba: Unimep, 1994.

_____. **Piracicaba política, a história que eu sei – 1942/1992.** Piracicaba: Prefeitura Municipal/Ação Cultural, 1992.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990.** São Paulo: Xamã, 2002.

NOGUEIRA, André Magalhães; NUNES, Edson; BARROSO, Helena Maria. **A questão universitária no Sistema Federal de Ensino.** Documento de trabalho nº 45. Rio de Janeiro: Observatório Universitário, 2005.

NUNES, Edson; BARROSO, Helena Maria; FERNANDES, Ivanildo Ramos. **Universidades, avaliação e regulação: do ingresso à permanência no Sistema Federal de Ensino.** Documento de trabalho nº 84. Rio de Janeiro: Observatório Universitário, 2009.

OLABUÉNAGA, José Ignacio Ruiz. **Metodología de la investigación cualitativa.** 5 ed. Bilbao: Deusto Publicaciones, 2012.

PUCCI, Bruno; ZUIN, Antonio Alvaro Soares; LASTÓRIA, Luiz Antonio Calmon Nabuco (Orgs.). **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa.** Campinas: Autores Associados, 2010.

_____. et al. (Orgs.). **Trinta anos de Pós-Graduação em Educação: ensaios, dissertações e teses.** Piracicaba: Unimep, 2002. Disponível em: <<http://www.unimep.br/~bpucci/ppge-unimep-30-anos.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2015.

_____. **PPGE/UNIMEP:** ano 38. Piracicaba: Unimep, 2011. Disponível em: <http://www.unimep.br/~bpucci/PPGE_38anos.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2015.



- PUIG, Marta Sabariego; BAÑOS, Ruth Vilà. **Introducción al análisis de datos cualitativos y al programa ATLAS.ti**: material de apoyo. Granada: Universidad de Granada; Barcelona: Universitat de Barcelona, [2014?]. Disponible em: <<http://deposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/51023/1/Material%20te%C3%89rico.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2015.
- RANIERI, Nina Beatriz. **Educação Superior, Direito e Estado na Lei de Diretrizes e Bases** (lei n. 9.394/96). São Paulo: Fapesp / Edusp, 2000.
- RICHARDS, Lyn; MORSE, Janice M. **Redme first for a user's guide to qualitative methods**. 3 ed. Washington DC: Sage, 2013.
- RICOEUR, Paul. **Autobiografía intelectual**. Buenos Aires, Nueva Visión, 2007.
- _____. **Interpretação e Ideologias**. 4 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.
- RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Orgs.). **Modelos Institucionais de Educação Superior**. Brasília: Inep, 2006.
- _____. (Orgs.). **Universidade um compromisso social**. Brasília: INEP, 2005.
- RODRÍGUEZ, Allan Abarca; CALDERÓN, Nancy Ruiz. **Análisis cualitativo con el ATLAS.ti**. San José: Universidad de Costa Rica, 2014. Disponible em: <<http://kerwa.ucr.ac.cr/handle/10669/11090>>. Acesso em: 15 abr. 2015.
- SALDAÑA, Johnny. **The coding manual for qualitative researchers**. London: Sage Publications. 2009.
- SAMPAIO, Helena. **Ensino Superior no Brasil**: o setor privado. São Paulo: Hucitec: Fapesp, 2000.
- SANTAELLA, Lucia. **Comunicação e Pesquisa**: projetos para mestrado e doutorado. 2^a reimpressão. São Paulo: Hacker Editores, 2006.
- SAVIANI, Demerval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 8 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1980.
- _____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2013.
- SCHIMIDT, João Pedro (Org.). **Instituições Comunitárias**: instituições públicas não-estatais. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2009.
- SCHWARTZMAN, Jacques. **Política de ensino superior no Brasil na década de 90**. Documento de trabalho 3/96. São Paulo: Nupes/USP, 1996.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: E.P.U., 1986.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Unimep: Haverá um modelo confessional de universidade brasileira?. In: MOROSINI, Marilia Costa (Org.). **A Universidade no Brasil**: concepções e modelos. 2 ed. Brasília: Inep, 2011. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/443>>. Acesso em: 16 jul. 2015.

_____ ; SGUSSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil**: reforma do Estado e mudanças na produção. 2 ed. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista: USF-Ifan 2001.

SNAPE, Dawn; SPENCER, Liz. The Foundations of Qualitative Research. In: RITCHIE, Jane e LEWIS (Ed.). **Qualitative Research Practice**: a guide for social science students and researchers. London: Sage, 2003.

SOARES, Maria Susana Arrosa. (Org.). **A Educação Superior no Brasil**. Brasília: Capes, 2002.

SOUSA, Vera Lúcia Puga. **Plano Nacional de Graduação**: versão conclusiva. Brasília: ForGRAD, 2014. Disponível em <http://media.wix.com/ugd/4bbc32_0997b657017340adb28e8eb92df1f1bd.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2015.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa Qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de Teoria Fundamentada. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TAROZZI, Massimiliano. **O que é a Grounded Theory?** Metodologia de pesquisa e de teoria fundamentada nos dados. Petrópolis: Vozes, 2011.

TÁVORA, Maria Josefa de Souza; GONÇALVES, Arlete Marino. O Projeto Político-Pedagógico na Produção Acadêmico-Científica Brasileira: o estado do conhecimento. In: TOMMASIELLO, M. Guiomar C. et al. **Didática e práticas de ensino na realidade escolar contemporânea**: constatações, análises e proposições. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2012. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/3067p.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2014.

VANNUCCHI, Aldo. **A Universidade Comunitária**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação Básica e Educação Superior**: projeto político-pedagógico. 6 ed. Campinas: Papirus, 2012.

VICENTINI, Beatriz Helena (Org.). **Piracicaba, 1964**: o golpe militar no interior. Piracicaba: Unimep, 2014. Disponível em: <http://www.unimep.br/phpg/editora/documents/Piracicaba_1964.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2015.

WEBER, Max. **Conceitos sociológicos fundamentais**. Covilhã: LusoSofia:press, 2010. Disponível em: <http://www.lusosofia.net/textos/weber_max_conceitos_sociologicos_fundamentais.pdf>. Acesso em: 5 maio 2016.

WESLEY, Charles. A Prayer for Children. 1748. Methodism Hymnal. Ed. 1889. In: **Wesley Center**. Nampa ID: Northwest Nazarene University, 2011. Disponível em: <<http://wesley.nnu.edu/?id=4411>>. Acesso em: 16 nov. 2015.



WESLEY, John. **The Works of The Rev. John Wesley, A.M.** v. III, 3 ed. London: Published by John Mason. 1829. Disponível em: <https://play.google.com/books/reader?id=_akOAAAAQAAJ&printsec=frontcover&output=reader&hl=pt_BR>. Acesso em: 18 nov. 2015.

_____. Some remarks on article X. of Mr. Maty's new review, for December, 1784. In: HEITZENRATER, Richard P. **The Works of John Wesley - The Bicentennial Edition**. Nashville TN: Abingdon Press, 2004. CD-ROM.

_____. **The Works of John Wesley**. v. 1. Nashville: Abingdon Press, 1989.

_____. **Obras de Wesley**: Diários, Tomo I. Tomo XI. Franklin, TN: Providence House Publishers, 1998.

2. TESES, DISERTAÇÕES, MONOGRAFIAS E RELATÓRIOS

ALVIM, Gustavo Jacques Dias. **Confessionalidade e autonomia universitária**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, 1992.

CARVALHO, Maria Irma Rochitti de. **A administração participativa e a política acadêmica da UNIMEP**. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, 1993.

CORREIA, Fábio Caires. **Universidade e Inconformismo**: a crítica ao pensamento instrumental. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2015. Disponível em: <http://educacao.uniso.br/prod_cientifica/alunos/2016/fabio-correia.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2016.

DORNELES, Simone Silva. **O Sujeito do Discurso**: uma leitura de gênero das Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista. 125 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Instituto Ecumênico de Pós-graduação em Teologia, Escola Superior de Teologia, 2006. Disponível em: <http://www3.est.edu.br/biblioteca/btd/Textos/Mestre/dorneles_ss_tm141.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2016.

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.

GALLO, Silvio Donizetti de Oliveira et al. **Educação e Cidadania**: esforços conceituais na implantação da Política Acadêmica da UNIMEP. 1997. 36f. Relatório final de projeto (Pesquisa e iniciação científica) – Centro de Filosofia e Teologia da Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1997b.



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.

MATOS, Benjamim Garcia de. **A importância do fundamento jurídico na busca do bem comum e do interesse social na crise de 1985 na Unimep.** Monografia (Especialização em Administração da Educação) 308 f. – Universidade Metodista de Piracicaba, 1989.

MENDES FILHO, Adélio. **Relação Universidade-Empresa:** o estado da questão e as perspectivas que abre para a Universidade Metodista de Piracicaba. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, 1993.

MESQUITA, Zuleica de Castro Coimbra de. **Educação Metodista:** uma questão não resolvida. 285 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1992.

MORENO, Elizandra. **Educação Popular:** a presença de Paulo Freire na Unimep. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, 2012.

OLIVEIRA, Cleiton de. **Análise crítica de uma experiência universitária:** o caso da Universidade Metodista de Piracicaba. 340 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Mestrado em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, 1983.

PALMEIRAS, Maria Rosa das. **Educação de Adultos como Possibilidade de Formação Cidadã.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, 1998.

RAMIRES, Débora Costa. **A Contribuição de Mlle. Maria Rennotte na Construção e Implantação do Projeto Educacional Metodista no Colégio Piracicabano.** 144 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, 2009. Disponível em: <https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/16092011_163225_tesedebora.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2015.

ROMERO, Francisco Negrini. **Da domesticação ao diálogo:** um estudo da extensão na UNIMEP: período 1990/2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, 2004.

SANTOS, Theresa Beatriz Figueiredo. **Política de Recursos Humanos Docentes na Universidade:** um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, 1991.

SCHÜTZER, Darlene Barbosa. **Universidade Metodista**: sonhos e descaminhos. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, 2005.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **A formação da Universidade Metodista de Piracicaba**: um estudo histórico sobre administração universitária. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Estudos Pós-graduados em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1992.

SILVA, Luiz Eduardo Prates da. **Metodismo e Educação**: uma introdução ao estudo das “Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista” a partir dos contextos de sua elaboração. 112 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Instituto Ecumênico de Pós-graduação em Teologia, Escola Superior de Teologia, 2004. Disponível em: <http://www3.est.edu.br/biblioteca/btd/Textos/Mestre/silva_lep_tm108.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2016.

SILVA, Ana Gloria Prates Gris da. **Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista**: um estudo das práticas educativas do Colégio Piracicabano de 1995 a 2011. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, 2012.

SOKOLOWSKI, Maria Teresa. **A natureza da extensão na Universidade Metodista de Piracicaba**: 1978 a 1986. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Mestrado em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, 1993.

TAVARES, Sergio Marcus Nogueira. **As Universidades Confessionais Brasileiras e as Reformas da Educação Superior da Década de 1990**. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2012.

VIEIRA, Cesar Romero Amaral. **Contribuição norte-americana ao sistema educacional paulista**: da monarquia à república. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião da Universidade Metodista de São Paulo, 1993.

_____. **Protestantismo e educação**: presença liberal norte americanas na reforma Caetano de Campos: 1890. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, 2006.

3. PERIÓDICOS

AYOUCH, Thamy. A Instituição entre a Fenomenologia e a Psicanálise: Afeto, Teoria e Historicidade. In: **AdVerbum** – Revista Digital de Filosofia da Psicanálise, da Psiquiatria e da Psicologia. Limeira: FCA-Unicamp, v. 4, n. 2, ago/dez, p. 78-94, 2009. Disponível em: <http://www.psicanalisefilosofia.com.br/adverbum/vol4_2/04_02_03fenomeno_psica.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2016.

BLUMER, Herbert. What Is Wrong with Social Theory? In: **American Sociological Review**. Washington-DC: American Sociological Association, v. 19, n. 1, p. 3-10, fev. 1954. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/2088165>>. Acesso em: 4 jan. 2016.

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

_____. 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/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/view/267/243>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

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

_____. 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. 2015.

CANTERO, Daniel San Martín. Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. In: **REDIE** – Revista Electrónica de Investigación Educativa. Mexicali: Universidad Autónoma de Baja California. v. 16, n. 1, 2014. p. 105-122. Disponível em: <<http://redie.uabc.mx/redie/article/view/727>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

CARDOSO, Luis de Souza. Civilizar ou educar para a liberdade? A proposta educacional do metodismo brasileiro. In: **Revista Caminhando**. São Bernardo do Campo: Editeo. v. 8, n. 2 [12], 2003. p. 226-235. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/CA/article/viewFile/1425/1452>>. Acesso em: 16 nov. 2015.

DEVECHI, Catia Piccolo Viero; TREVISAN, Amarildo Luiz. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPEd, v. 15, n. 43, jan./abr., p. 148-161, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000100010>. Acesso em: 8 oct. 2015.

ELIAS, Beatriz Vicentini. “Operação Pira” ou como o regime em agonia espionou o Congresso da UNE. In: **Revista Adusp**. São Paulo: Adusp, n. 33, outubro 2004. pp. 74-80. Disponível em: <<http://www.adusp.org.br/files/revistas/33/r33a12.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2015.

FRAUCHES, Celso. Educação Superior Comentada: políticas, diretrizes, legislação e normas do ensino superior. In: **ABMES** – Notícias. Brasília: ABMES, ano 2, n. 47, 6 a 12 de março, 2012. Disponível em: <<http://www.abmes.org.br/abmes/noticias/detalhe/id/478>>. Acesso em: 6 ago. 2014.

GLASER, Barney G. Remodeling Grounded Theory. In: **FQS Forum**: Qualitative Social Research. Berlim: Freie Universität Berlin. v. 5, n. 2, art. 4, maio, 2004. Não paginado. Disponível em: <<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/607/1316>>. Acesso em: 28 out. 2015.



_____. All is data. In: **The Grounded Theory Review**: An international journal. Mill Valley: Sociology Press, v. 6, n. 2, mar. 2007. Disponível em: <<http://groundedtheoryreview.com/wp-content/uploads/2012/06/GT-Review-vol6-no2.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2015.

GOMES, Adelino Duarte. Instituições e institucionalistas. In.: **Análises Psicológicas**. Lisboa: ISPA. v. 2 (3). p. 345-352, 1979. Disponível em: <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/1999/1/1979_3_345.pdf>. Acesso em: 5 mai. 2016.

GUIMARÃES, André Sathler. Elementos para uma epistemologia de inspiração wesleyana. In: **Revista de Educação do Cogeime**. v. 16, n. 30, p. 67-78, 2007. Disponível em: <<https://www.redemetodista.edu.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/viewFile/354/323>>. Acesso em: 18 nov. 2015.

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 nov. 2015.

HESS, Remi. Do efeito Mühlmann ao princípio de falsificação: instituinte, instituído, institucionalização. In: **Mnemosine**. Rio de Janeiro: Uerj, v. 3, n. 2, p. 148-163, 2007. Disponível em: <http://www.mnemosine.com.br/ojs/index.php/mnemosine/article/view/120/pdf_109>. Acesso em: 3 mai. 2016.

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: 3 nov. 2015.

_____. 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. 2015.

KENNY, Méabh e FOURIE, Robert. Tracing the History of Grounded Theory Methodology: from formation to fragmentation. In: **The Qualitative Report**. v. 19, n. 52. art. 103. Fort Lauderdale: Nova Southeastern University, 2014. p. 1-9. Disponível em: <<http://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1416&context=tqr>>. Acesso em: 28 out. 2015.

LECOMPTE, Margaret D. Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas. In: **RELIEVE** – Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa. v. 1, n. 1. Valencia: Universidad de Valencia, 1995. não paginado. Disponível em: <<http://www.uv.es/RELIEVE/v1/RELIEVEv1n1.htm>>. Acesso em: 9 out. 2015.

MAIA, Almir de Souza e VICENTINI, Beatriz Helena. A contribuição metodista às políticas afirmativas no Brasil. In: **Revista de Educação do Cogeime**. Piracicaba: Cogeime, v. 21, n. 40, p. 65-85, 2012.



MATTOS, Paulo Ayres. Crise gerou a reformulação que ocorre hoje na UNIMEP, garante bispo. In: **Acontece** – Boletim Informativo. ano III, julho, Piracicaba: Unimep, 1987. Edição Especial.

MESQUIDA, Peri. Metodismo e educação no Brasil: formar elites e civilizar a nação. In: **Revista do Cogeime**. Atibaia: Cogeime, v. 2, n. 2, p. 29-64, 1993. Disponível em: <<https://www.redemetodista.edu.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/download/163/135>>. Acesso em: 16 nov. 2015.

MIGUÉLEZ, Miguel Martínez. La investigación cualitativa (Síntesis conceptual). In: **Revista de Investigación en Psicología**. Lima: Universidad Mayor de San Marcos, v. 9, n. 1, p. 123-146, 2006. Disponível em <<http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/4033>>. Acesso em: 8 out. 2015.

NASCIMENTO, Amós. John Wesley, o Iluminismo e a educação metodista na Inglaterra. In: **Revista de Educação do Cogeime**. Piracicaba: Cogeime, v. 12, n. 22, p. 89-104, 2003. Disponível em: <<http://www.cogeime.org.br/revista/cap0622.pdf>>. Acesso em: 3 nov. 2015.

OLIVEIRA, Clory Trindade de. Aspectos da filosofia educacional de John Wesley. In: **Revista de Educação do Cogeime**. Piracicaba: Cogeime, v. 12, n. 22, p. 69-88, 2003. Disponível em: <<http://www.cogeime.org.br/revista/cap0522.pdf>>. Acesso em: 3 nov. 201

PUEBLA, César A. Cisneros. Análisis cualitativo asistido por computadora. In: **Sociologias**. Porto Alegre: Editora da UFRGS. v. 5, n. 9, p. 288-313, jan/jun, 2003. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/sociologias/article/view/5881/3471>>. Acesso em: 8 fev. 2016.

QUEIROZ, Maria Teresa Sokolowski. Uma visão de mão dupla: a extensão na Universidade Metodista de Piracicaba no período de 1978 a 1986. In: **Revista de Educação do Cogeime**. Piracicaba: Cogeime, v. 11, n. 21, p. 57-71, 2002. Disponível em: <<http://www.cogeime.org.br/revista/cap0521.pdf>>. Acesso em: 22 mai. 2015.

SANT'ANA, Ruth Bernardes de. A implicação do pesquisador na pesquisa interacionista na escola. In: **Psicología em Revista**. Belo Horizonte: PUC Minas, v. 16, n. 2, 2010. p. 370-387. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/P.1678-9563.2010v16n2p370>>. Acesso em: 4 abr. 2016.

TORRES, Maricel Karina López et al. Análise da utilização da Grounded Theory (Teoria Fundamentada nos Dados) na produção científica brasileira entre 2008-2012. In: **RBPG**. Brasília: Capes, v. 11, n. 24, junho de 2014. p. 485-510. Disponível em: <<http://ojs.rbpge.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/509/0>>. Acesso em: 4 jan. 2016.

VARGUILLAS, Carmen. El uso de ATLAS.ti y la creatividad del investigador en el análisis cualitativo del contenido. In: **Laurus – Revista de Educación**. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, v. 12, n. Extraordinário, 2006. p. 73-87. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109905>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

WIESENFELD, Esther. Entre la prescripción y la acción: La brecha entre la teoría y la práctica en las investigaciones cualitativas. In: **FQS Forum: Qualitative Social Research**. Berlim: Freie Universität Berlin, v. 1, n. 2, art. 30 jun. 2000. Não paginado. Disponível em: <<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1099/2420>>. Acesso em: 8 out. 2015.

4. ANAIS

BOAVENTURA, Elias. Vinte anos do Documento Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista: um enfoque unimepiano. In: **Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação – História e Memória da Educação Brasileira**. Natal, nov. 2002. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema4/4106.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2015.

CARDOSO, Luis de Souza. A formação do protestantismo de missão no Brasil: evangelizar e educar. In: 7º Simpósio Internacional – Processo Civilizador – História, Civilização e Educação, 2003, Piracicaba. **Anais do 7º Simpósio Internacional – Processo Civilizador**. Piracicaba: PPGE-UNIMEP, 2003. Disponível em: <<http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anais7/Trabalhos%20Apresentados.htm>>. Acesso em: 26 nov. 2015.

GALLO, Silvio Donizetti de Oliveira et al. Educação e Cidadania: esforços conceituais na implantação da política acadêmica da Unimep. In: **Anais do 5º Congresso de Iniciação Científica da Unimep**. Piracicaba: Unimep, 1997a. p. 95-96.

MEIRA, Fabio Bittencourt. Castoriadis (o instituinte) e a instituição. In: **XXXIV EnANPAD – Anais**. Rio de Janeiro: ANPAD, 2010. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/eor1869.pdf>>. Acesso em: 6 mai. 2016.

SANT'ANNA, Hugo Cristo. OpenEvoc: um programa de apoio à pesquisa em representações sociais. In: **VII Encontro Regional da ABRAPSO-ES – Anais de Trabalhos Completos**. Vitória: GM Editora. p. 94-103, 2012. Disponível em: <<http://abrapso-es.com.br/encontro/TrabalhosCompletosABRAPSO2012.pdf>>. Acesso em: 8 fev. 2016.

SGUSSARDI, Valdemar. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: **26ª Reunião Anual da ANPEd – Novo Governo. Novas Políticas? GT 11 - Política da Educação Superior**. 2003. Disponível em <<http://www.anped.org.br/26/trabalhos/valdemarsguissardi.rtf>>. Acesso em: 30 nov. 2015.

5. LEGISLAÇÃO

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Portal da Legislação – Governo Federal**. Brasília, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm>. Acesso em: 28 nov. 2015.



_____. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Portal da Legislação** – Governo Federal. Brasília, 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em: 30 nov. 2015.

_____. **Decreto do Presidente da República nº 76.860**, de 17 de dezembro de 1975. Homologa o reconhecimento da Unimep pelo CFE. Brasília: Presidência da República, 1975.

_____. Lei nº 6.683, de 28 de agosto de 1979. Concede anistia e dá outras providências. **Portal da Legislação** – Governo Federal. Brasília, 1979. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6683.htm>. Acesso em: 1º dez. 2015.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil: Promulgada em 5 de outubro de 1988. **Portal da Legislação** – Governo Federal. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 19 out. 2015.

_____. Constituição (1988). Emenda constitucional nº 11, de 30 de abril de 1996. **Portal da Legislação** – Governo Federal. Brasília, 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc11.htm#art1>. Acesso em: 19 out. 2015.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Portal da Legislação** – Governo Federal. Brasília, 1996b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 19 out. 2015.

_____. Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos arts. 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Portal da Legislação** – Governo Federal. Brasília, 1997a. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2207.htm>. Acesso: em 19 out. 2015.

_____. Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Portal da Legislação** – Governo Federal. Brasília, 1997b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2306.htm>. Acesso em: 19 out. 2015.

_____. Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. **Portal da Legislação** – Governo Federal. Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3860.htm>. Acesso em: 19 out. 2015.

_____. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Portal da Legislação** – Governo Federal. Brasília, 2006. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/Decreto/D5773.htm>. Acesso em: 19 out. 2015.



_____. Decreto nº 5.786, de 24 de maio de 2006. Dispõe sobre os centros universitários e dá outras providências. Portal da Legislação – Governo Federal. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5786.htm>. Acesso em: 16 maio 2016.

_____. Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009. Dispõe sobre a certificação das entidades benéficas de assistência social; regula os procedimentos de isenção de contribuições para a seguridade social; altera a lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993; revoga dispositivos das leis nºs 8.212, de 24 de julho de 1991, 9.429, de 26 de dezembro de 1996, 9.732, de 11 de dezembro de 1998, 10.684, de 30 de maio de 2003, e da Medida Provisória nº 2.187-13, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. **Portal da Legislação** – Governo Federal. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12101.htm>. Acesso em: 19 out. 2015.

_____. Lei nº 12.881, de 12 de novembro de 2013. Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior - ICES, disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências. **Portal da Legislação** – Governo Federal. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12881.htm>. Acesso em: 19 out. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Qual é a diferença entre faculdades, centros universitários e universidades?** Brasília: s.d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretarias-e-orgaos-vinculados/127-perguntas-frequentes-911936531/educacao-superior-399764090/116-qual-e-a-diferenca-entre-faculdades-centros-universitarios-e-universidades>>. Acesso em: 16 jul. 2015.

CFE. **Parecer CFE-4027/75**, de 10 de outubro de 1975. Reconhecimento da Universidade Metodista de Piracicaba – Unimep. Brasília: CFE, 1975.

CNE. Resolução nº 3, de 14 de outubro de 2010. Regulamenta o Art. 52 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dispõe sobre normas e procedimentos para credenciamento e recredenciamento de universidades do Sistema Federal de Ensino. In: **Diário Oficial da União**. n. 198, Sessão I, p. 10-11, de 15 de outubro de 2010. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/legislacao_normas/2010/resolucao_n_03_de_14102010.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2016.

6. DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS

JORGE, Leila et al. **Síntese do III Fórum de Política e Avaliação Acadêmicas**. Piracicaba: Unimep, 1992.

METODISTA, Igreja. Credo Social. In: **Cânones da Igreja Metodista 2007**. São Paulo: Cedro, 2007.

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



- _____. Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista. In: **Plano para a Vida e Missão da Igreja Metodista**. Piracicaba: Unimep, 1982.
- _____. Igreja. **Cânone da Igreja Metodista**. São Paulo: Igreja Metodista, 2012.
- SILVA JÚNIOR, João dos Reis et al. **Em busca de uma Política Acadêmica** – Documentos finais dos Fóruns de Política e Avaliação Acadêmicas de 1990 e 1991. Piracicaba: Unimep, 1991.
- UNIMEP. **Relatório de Atividades** – Gestão 1986/1990. Piracicaba: Unimep, 1990.
- _____. **Estatuto do Magistério Superior**. Piracicaba: Unimep, 1987.
- _____. **Política Acadêmica**. Piracicaba: Unimep, 1992.
- _____. **Inovação Curricular** – Uma metodologia para orientar os cursos e suas práticas acadêmicas. Piracicaba: Unimep, 1994.
- _____. **Síntese das Avaliações dos Planos de Trabalho dos Docentes no Regime de Dedicação**. Piracicaba: Unimep, 1994.
- _____. **Política Acadêmica**. 2 ed. Piracicaba: Unimep, 1996.
- _____. **Política para as Licenciaturas da Unimep**. 2 ed. Piracicaba: Unimep, 1998.
- _____. **Inovação Curricular**: uma metodologia para orientar os cursos e suas práticas acadêmicas. 2. ed. Piracicaba: Unimep, 1999.
- _____. **Programa de Avaliação Institucional da Unimep**. Piracicaba: Unimep, 1998.
- _____. **Programa de Avaliação Institucional da Unimep**. 2 ed. Piracicaba: Unimep, 2000.
- _____. **Política Acadêmica**. 3 ed. Piracicaba: Unimep, 2003.
- _____. **Política de Pesquisa**. 3. ed. Piracicaba: Unimep, 2005.

7. DICIONÁRIOS

HOUAISS, Antonio (Ed.). **Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 2002. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br/>>. Acesso em: 8 out. 2015.

RAE. **Diccionario de la lengua española**. 23 ed. Madrid: Real Academia Española, 2014. Disponível em: <<http://dle.rae.es/?w=diccionario>>. Acesso em: 8 out. 2015.



8. DOCUMENTOS DE ARQUIVO

CÉSAR, Ely Eser Barreto. Doc. 143932. **Referencial teórico para discussão da avaliação docente**: Relatório do Painel de Avaliação Docente – 03/12/84 (das 8h30min às 12h). 3 de dezembro. Piracicaba: Unimep, 1984.

_____. Doc. 141638. **Convocação**. Piracicaba: Unimep, 1986.

_____. Doc. 143727. **Introdução ao Seminário Pedagógico 1986**. 24 de janeiro. Piracicaba: Unimep, 1986.

_____. Doc. 145123. **O que têm sido os seis Seminários Pedagógicos da Unimep**. Piracicaba: Unimep, 1987.

_____. Doc. 131632. **Proposta de alteração do calendário para o processo de elaboração, discussão e aprovação da Política Acadêmica**. Piracicaba: Unimep, 1990.

HENRIQUE, Dorgival. Doc. 135548c. Anexo II. **Algumas Reflexões sobre as Disfunções Burocráticas da UNIMEP – Problema de Organização e Métodos ou Mudança Organizacional?**. Piracicaba: Unimep, 1979.

IEP. **Portaria do Diretor Geral nº 01/75**, de 17 de fevereiro de 1975. Piracicaba: IEP, 1975.

_____. **Portaria do Diretor Geral nº 07/87**, de 24 de junho de 1987. Piracicaba: IEP, 1987.

MACHADO, José. Doc. 135548b. Anexo I. **Algumas reflexões em torno ao “Projeto da Unimep”**. Piracicaba: Unimep, 1979.

_____. Doc. 134208. **Para o 8º Encontro da Liderança Acadêmica**. 24 de abril. Piracicaba: Unimep, 1980.

OLIVEIRA, Clory Trindade de. Doc. 135548a. **Carta do Diretor Acadêmico**. 19 de outubro. Piracicaba: Unimep, 1979.

PELLISSARI, Maria Aparecida. Doc. 145934. **Documento preparativo para discussão da Comissão de Ensino de Graduação**. Piracicaba: Unimep, 1989.

UNIMEP. Doc. 152058. **Estatuto da Carreira Docente**. Piracicaba: Unimep, 1986.

_____. **Estatuto da UNIMEP**. Piracicaba: Unimep, 1988.

_____. Doc. 122146. **Relatório do Grupo de Trabalho de Chefes e Coordenadores**: a proposta da Universidade e os objetivos de Curso e Departamento na visão do GT. 1988.

_____. Doc. 135719. **Contribuições da Comissão de Pós-graduação para o estabelecimento de uma Política Acadêmica**. Piracicaba: Unimep, nov. 1990.

_____. Doc. 143542. **Reunião do Grupo de Trabalho: Fórum de Política e Avaliação Acadêmicas**. Piracicaba: Unimep, 1990.



UNIMEP. **Resolução do CONSUN**, nº 33/98, de 22 de dezembro de 1998 – Aprova Programa de Avaliação Institucional. Piracicaba: Unimep, 1998.

_____. Doc. 162306. **Momentos do Processo da Política Acadêmica**. Piracicaba: Unimep, 1994.

_____. **Política de Apoio à Pesquisa**. Piracicaba: Unimep, 2000.

_____. **O processo de construção da Política de Ensino da UNIMEP – Histórico**. Piracicaba: Unimep, 2002.

9. LIVROS DE ATAS

UNIMEP. **Livro de Atas do CEPE** – set. 1986 – dez. 1992. Piracicaba: Unimep, 1992

10. PÁGINAS WEB

CAPES. **Portal de Periódicos CAPES/MEC**. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

EGC. **Filosofia e Métodos de Pesquisa**. Disponível em: <<http://mpegc.blogspot.com.br/2010/05/grounded-theory-teoria-fundamentada-nos.html>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

JUSTICIA, Juan Muñoz. Atlas.ti – Trabajar con textos. In: **Wikilibros** – Libros libres para un mundo libre. 2006. Disponível em: <https://es.wikibooks.org/wiki/Atlas.ti/Trabajar_con_textos>. Acesso em: 10 fev. 2016.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. **Teoria Fundamentada**: nova perspectiva à pesquisa exploratória. Disponível em <http://kellycristinegasque.blogspot.com.br/2011/01/teoria-fundamentada-nova-perspectiva_27.html>. Acesso em: 15 fev. 2016.

GOOGLE ACADÊMICO. Disponível em: <<https://scholar.google.com.br/>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

GREEN, Edward. George Whitefield at Kingswood. In: www.buildingconservation.com. Wiltshire: Cathedral Communications Limited, [2007?]. Não paginado. Disponível em: <<http://www.buildingconservation.com/articles/georgewhitefield/georgewhitefield.htm>>. Acesso em: 18 nov. 2015.

GTPSI. **Actes du GTPSI**. Disponível em: <<http://www.gtpsi.fr/>>. Acesso em: 12 mai. 2016.

LEVACOV, Marília. **Teoria Fundamentada** (nos ou em dados). Disponível em: <http://www.levacov.eng.br/marilia/grounded_theory.html>. Acesso em: 15 fev. 2016.



REDE UNIVERSITAS. Disponível em: <<http://www.redeuniversitas.com.br/>>. Acesso em: 17 jul. 2015.

SOCIOLOGY PRESS. Disponível em: <http://sociologypress.com/books/classic_series/basics_of_grounded_theory.htm>. Acesso em: 28 out. 2015.

11. VÍDEO

IMAGENS da Cidade. Produção de Maria Thereza Azevedo. Piracicaba: Unimep, 1998. (70 min.) Disponível em: Youtube

Parte 1: <https://www.youtube.com/watch?v=spdIA8jOHmA>
 Parte 2: <https://www.youtube.com/watch?v=m3X5YPiciHo>
 Parte 3: <https://www.youtube.com/watch?v=0PtHJ7GhNCE>
 Parte 4: <https://www.youtube.com/watch?v=DGD3gQvWPgE>
 Parte 5: <https://www.youtube.com/watch?v=pM8CBBvngZw>
 Parte 6: <https://www.youtube.com/watch?v=NELdlc7HxoU>
 Parte 7: <https://www.youtube.com/watch?v=Q1WSjNkDmbc>
 Parte 8: <https://www.youtube.com/watch?v=2KwgjcSxXiA>
 Parte 9: <https://www.youtube.com/watch?v=LYsB8Ffjujo>

12. MANUAIS DE NORMAS TÉCNICAS

ABNT. **Informações e Documentação** – Referências – Elaboração: NBR 6023, ago. 2002. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.

TIMBÓ, Noeme Viana. **Manual de Apresentação para Trabalhos Acadêmicos**: segundo ABNT NBR 14724 Dez. 2011; NBR 6027 Maio 2003; NBR 6028 Nov. 2003; NBR 12225 Julho 2004. São Bernardo do Campo: Umesp/Biblioteca “Dr. Jalmar Bowden”, 2015.

_____. **Manual de Citação para Trabalhos Acadêmicos**: segundo ABNT NBR 10520 Ago. 2002. São Bernardo do Campo: Umesp/Biblioteca “Dr. Jalmar Bowden”, 2015.

_____. **Manual de Referências para Trabalhos Acadêmicos**: segundo ABNT NBR 6023 Ago. 2002. São Bernardo do Campo: Umesp/Biblioteca “Dr. Jalmar Bowden”, 2015.

13. DOCUMENTOS PESQUISADOS, NÃO CITADOS

Observação: conforme consta na biblioteca de Atlas.ti, Unidade Hermenêutica “PA-UNIMEP”

P 2: 1-79-135548 - Clory Trindade de Oliveira - Resumo da Reunião da Área Acadêmica.doc

P 3: 10-80-133800 - Diretoria Acadêmica - Fundamentos Políticas Diretrizes e Objetivos para o Sistema Educacional Metodista.doc



- P 4: 100-93-152510 - Dir Cen Ciências Humanas - Doc A Inovação Curricular.doc
- P 5: 101-93-151644 - Cons Centro de Tecnologia - Doc A Inovação Curricular.doc
- P 6: 102-93-122601 - Primeiro Seminário de Ensino - Plenária.doc
- P 7: 103-93-122740 - Primeiro Seminário de Ensino Fita 2.doc
- P 8: 104-93-122852 - Primeiro Seminário de Ensino Fita 3.doc
- P 9: 105-93-123003 - Primeiro Seminário de Ensino Fita 4.doc
- P10: 106-93-123119 - Primeiro Seminário de Ensino Fita 5.doc
- P100: 8-80-134301 - Direção Acadêmica - Subsídios para início do seminário Acadêmico-Administrativo.doc
- P101: 80-93-153455 - Curso de Ciências Biologia - Inovação Curricular.doc
- P102: 81-93-160602 - Gustavo Jacques Dias Alvim - Desdobramentos do Conteúdo da Política Acadêmica no Plano Administrativo e Infra-Estrutura.doc
- P103: 82-93-153912 - CEPE - A Inovação Curricular como uma Metodologia da Política Acadêmica.doc
- P104: 83-93-154207 - Ely Eser Barreto Cesar - Encaminhamento do Projeto Institucional para Revisão de Cursos.doc
- P105: 84-93-161334 - Ely Eser Barreto Cesar - Reunião referente processo de implantação da Política Acadêmica.doc
- P106: 85-93-153625 - Coord do Curso de Nutrição - Inovação Curricular.doc
- P107: 86-93-152931 - Dept de CSociais e GeoHistória - Contribuições ao Doc A Inovação Curricular.doc
- P108: 87-93-153133 - Curso de Psicologia - Reflexões sobre o Doc A Inovação Curricular.doc
- P109: 88-93-153037 - Curso de Letras - Doc A Inovação Curricular.doc
- P11: 107-93-123221 - Primeiro Seminário de Ensino - Centro de Ciên Aplicadas.doc
- P110: 89-93-153233 - Curso de Comunicação Social - Doc A Inovação Curricular.doc
- P111: 9-80-134208 - José Machado - Para o 8o Encontro de Liderança Acadêmica.doc
- P112: 90-93-152709 - Curso de História - Doc A Inovação Curricular.doc
- P113: 91-93-153312 - Centro Ciências Humanas - Doc A Inovação Curricular.doc
- P114: 92-93-153538 - Curso de Fisioterapia - Doc A Inovação Curricular.doc



P115: 93-93-153706 - Curso de Farmácia - Doc A Inovação Curricular.doc

P116: 94-93-151816 - Centro de Ciências Aplicadas - Doc A Inovação Curricular.doc

P117: 95-93-150232 - Vice-Reitoria Acadêmica - Reunião dos Diretores de Centros e Assessorias.doc

P118: 96-93-152756 - Curso de Pedagogia - Doc A Inovação Curricular.doc

P119: 97-93-151926 - Curso de Filosofia - Doc A Inovação Curricular.doc

P12: 108-93-123327 - CEPE - Primeiro Seminário de Ensino - Centro de Tecnologia.doc

P120: 98-93-154120 - Comissão de Ensino de Graduação - Proj Pedag e Currículo - Doc A Inovação Curricular.doc

P13: 108-93-123327 - Primeiro Seminário de Ensino - Centro de Tecnologia.doc

P14: 109-94-094700 - GT do CEPE - Carta de Encaminhamento da proposta conclusiva do documento de Inovação Curricular.doc

P15: 11-80-133609 - Diretoria Acadêmica - Relatório do 10o Encontro de Liderança Acadêmica.doc

P16: 110-94-094827 - CEPE - A Inovação Curricular como uma Metodologia para Orientar os Cursos e suas Práticas Acadêmicas.doc

P17: 111-94-162306 - Momentos do Processo da Política Acadêmica - Gráfico.doc

P18: 112-95-142134 - CEPE - Referências para Avaliação Pedagógica dos Cursos .doc

P19: 113-95-103652 - DG-Reitoria - Plano de Ação - Gestão 1995-98.doc

P20: 114-96-142322 - Ely Eser Barreto César - A Política Acadêmica como Referência para as Ações Pedagógicas e Administrativas do último decênio da UNIMEP.doc

P21: 115-96-141640 - Ely Eser Barreto César - Apontamentos para a discussão da avaliação na UNIMEP.doc

P22: 117-96-141834 - Vice-Reitoria Acadêmica - IV Fórum de Política e Avaliação Acadêmicas - Programa.doc

P23: 15-83-132239 - Diretoria Acadêmica - Seminário Teoria e Prática Universitária.doc

P24: 118-96-141222 - Renato Sérgio Maluf - Perspectivas da Educação no Novo Cenário do País.doc

P25: 12-80-133653 - Diretoria Acadêmica - Relatório do 11o Encontro de Liderança Acadêmica.doc

P26: 124-97-150141 - Vice-Reitoria Acadêmica - Contribuições para o processo de avaliação institucional da UNIMEP.doc



- P27: 125-99-134318 - Questões Relacionadas ao Ensino.doc
- P28: 13-80-133223 - Diretoria Acadêmica - Seminário Consciência e Realidade - a Universidade como agente de transformação.doc
- P29: 14-82-132649 - Relatório do Seminário sobre Qualidade de Ensino na UNIMEP.doc
- P30: 16-84-143932 - Referencial Teórico para Discussão da Avaliação Docente - Relatório do Painel de Avaliação Docente.doc
- P31: 17-86-143727 - Ely Eser Barreto César - Introdução ao Seminário Pedagógico.doc
- P32: 18-86-152058 - Estudo da Carreira Docente.doc
- P33: 19-87-150636 - Curso de História - Justificativa da Alteração Curricular.doc
- P34: 2-79-135302 - Clory Trindade de Oliveira - Estudo Amplo dos Objetivos da UNIMEP.doc
- P35: 20-87-141357 - Relatório do Seminário Acadêmico de 1987.doc
- P36: 21-87-152159 - Estatuto do Magistério Superior.doc
- P37: 22-87-145123 - Ely Eser Barroto César - O que tem sido os seis Seminários Pedagógicos da UNIMEP.doc
- P38: 23-88-152951 - Maria Cecília C Ferreira - Subsídios para Reflexão sobre uma Política de Ensino.doc
- P39: 24-88-152908 - Maria Cecília C Ferreira - As condições necessárias para o avanço do trabalho.doc
- P40: 25-88-152832 - Maria Cecília C Ferreira - Sobre a Comissão de Ensino do CCEPE .doc
- P41: 26-89-122146 - Ely Eser Barroto César - Infos acerca do Relat de Conclusão do GT de Chefes e Coords que propõe parâmetros para a vida dos cursos e depts.doc
- P42: 27-89-145934 - Maria Aparecida Pellissari - Documento Preparativo para Discussão da Comissão de Ensino de Graduação.doc
- P43: 28-90-142254 - Síntese do Fórum de Extensão.doc
- P44: 29-90-090943 - Síntese do Fórum de Extensão - anotações.doc
- P45: 3-79-135409 - Clory Trindade de Oliveira - Resumo da 3a Reunião da Liderança da Área Acadêmica.doc
- P46: 30-90-143514 - Secretaria Geral - Cronograma de Elaboração do Documento do Fórum de Política e Avaliação Acadêmicas.doc
- P47: 31-90-135719 - Comissão de Pós-Graduação - Contribuições da Comissão de Pós-Graduação para o Estabelecimento de uma Política Acadêmica.doc



P48: 32-90-095730 - Almir de Souza Maia - Diretrizes do Plano de Trabalho - Gestão 1991-1994.doc

P49: 33-91-131617a - CFT - Proposta e Sugestões da Assembleia do CFT ao documento Proposta da Política Acadêmica da UNIMEP.doc

P50: 34-91-085542 - Ely Eser Barreto César - Relato sobre avaliação externa.doc

P51: 35-91-130645 - Fórum de Política Acadêmica - Programa.doc

P52: 36-91-130111 - GT - Proposta de Encaminhamento da Política Acadêmica.doc

P53: 37-91-130202 - GT - Encaminhamento do Documento-Síntese do Fórum de Política e Avaliação Acadêmicas 21-02-91.doc

P54: 38-91-153426 - Nadia Kassuof Pizzinatto - Síntese do Fórum de Política e Avaliação Acadêmicas - Pontos importantes a ressaltar.doc

P55: 39-91-090753 - CEPE - Proposta da Política Acadêmica da UNIMEP.doc

P56: 4-79-134953 - Comissão - Relatório da Comissão Encarregada da Interpretação do Termo Princípios Cristãos.doc

P57: 40-91-163342 - GT - Aprovação do Processo de Definição da Política Acadêmica.doc

P58: 41-91-162224 - CEPE - Estabelece Critérios para Conclusão do Documento da Política Acadêmica - Resolução 07-91.doc

P59: 42-91-163435 - Ely Eser Barreto César - Encaminhamento da Proposta de Política Acadêmica elaborada pelo GT.doc

P60: 43-91-144246 - Adolpho Carlos F Queiróz - Documento da Política Acadêmica - Análise.doc

P61: 44-91-144042 - Geraldo Melotto - Proposta de Política Acadêmica - Análise.doc

P62: 45-91-143529 - Iara A Storer et al - Considerações do Departamento de Contabilidade e Finanças sobre a Proposta de Política Acadêmica da UNIMEP.doc

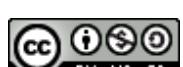
P63: 46-91-144151 - Adolpho Carlos F Queiróz - Documento de Política Acadêmica - Análise.doc

P64: 47-91-090024 - Renato Hilário dos Reis - Avaliação Externa - Carta ao Reitor da UNIMEP.doc

P65: 48-91-143936 - Roberto Tayar - Análise da Proposta de Política Acadêmica da UNIMEP.doc

P66: 49-91-170255 - Seminário de Avaliação da Política Acadêmica - transcrição.doc

P67: 5-80-134036 - Dorgival Henrique - A Questão dos Objetivos da UNIMEP - Apresentação de uma Criteriologia.doc



- P68: 50-91-90544 - Mara Regina et al - Doc incompleto - Análises apresentadas no Fórum de Política Acadêmica.doc
- P69: 51-91-91220 - Sigrist - Política Acadêmica da UNIMEP - Contribuição ao Debate.doc
- P70: 52-91-131315 - Sigrist et al - Notas do Fórum de Política Acadêmica - Contribuições externas ao debate.doc
- P71: 53-91-092405 - CEPE - Proposta da Política Acadêmica da UNIMEP.doc
- P72: 54-91-165101 - Roberto Tayar - Subsídios para a Assembleia Geral dos Professores do CCA.doc
- P73: 55-91-164850 - Ely Eser Barroto César - Desdoblamento da Política Acadêmica.doc
- P74: 56-91-154940 - Lucília Augusta Reboreto et al - Política Acadêmica da UNIMEP - uma leitura possível.doc
- P75: 57-92-163359 - Almir de Souza Maia - UNIMEP - Relatório de Atividades da DG do IEP.doc
- P76: 58-92-144356 - CCH - Seminário Interno.doc
- P77: 59-92-143815 - Roberto Tayar - Contribuição ao Documento de Política Acadêmica.doc
- P78: 6-80-134438 - 7a Reunião de Liderança Acadêmica.doc
- P79: 60-92-145856 - ADUNIMEP - Manifesto dos Professores.doc
- P80: 61-92-134918 - CEPE - Síntese do III Fórum de Política e Avaliação Acadêmicas.doc
- P81: 62-92-132603 - CCE - Fórum de Política e Avaliação Acadêmicas.doc
- P82: 63-92-134226 - Almir de Souza Maia - Fórum de Política e Avaliação Acadêmicas.doc
- P83: 64-92-134159 - Adélio Mendes Filho - Política Acadêmica.doc
- P84: 65-92-164107 - CCH - Reflexões sobre questões da Política Acadêmica em Relação ao Processo Administrativo.doc
- P85: 66-92-163950 - Júlio Romero Ferreira - Proposta de Política Acadêmica.doc
- P86: 67-92-164958 - Almir de Souza Maia - Proposta da Política Acadêmica.doc
- P87: 68-92-085442 - CD-IEP - Proposta de Parecer sobre documento da Política Acadêmica.doc
- P88: 69-92-091830 - Ely Eser Barreto César - Processo para Terminalidade dos Projetos Pedagógicos dos Centros e das Subunidades - Preparatório para o IV Fórum.doc
- P89: 7-80-134352 - Documento 01 - Trata das Diretrizes para Atuação Futura da Instituição.doc



P90: 70-92-091737 - Ely Eser Barreto César - Documento Síntese do III Fórum de Política e Avaliação Acadêmicas.doc

P91: 71-92-091933 - GT-PA - Dados complementares sobre a instalação do processo que culminará com o IV Fórum de Política e Avaliação Acadêmicas.doc

P92: 72-92-095618 - Almir de Souza Maia - Seminário de Fevereiro de 1993 - Convocação.doc

P93: 73-92-134107 - Ely Eser Barreto César - Fórum de Política e Avaliação Acadêmicas - orientações.doc

P94: 74-93-152214 - Conselho de Curso de Matemática - Inovação Curricular no Contexto da Política Acadêmica.doc

P95: 75-93-152308 - Curso de Análise de Sistemas - Reflexão sobre o Documento A Inovação Curricular como Metodologia da Política Acadêmica.doc

P96: 76-93-152108 - Reflexão do Conselho de Curso de Processamento de Dados sobre a Inovação Curricular no Contexto da Política Acadêmica.doc

P97: 77-93-152359 - Coordenação de Ciências Química - A Inovação Curricular como Metodologia da Política Acadêmica.doc

P98: 78-93-152609 - Leila Jorge - Carta ao Conselho do Centro de Ciências Humanas.doc

P99: 79-93-153404 - Curso de Educação Física - Inovação Curricular como uma Metodologia da Política Acadêmica.doc

14. OBRAS CONSULTADAS

CASTORIADIS, Cornelius. **La institución imaginaria de la sociedad**. Buenos Aires: Tusquets Editores, 2007.

FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. Da cátedra universitária ao departamento: subsídios para discussão. In: **23ª Reunião Anual da ANPEd** – Anais. Rio de Janeiro: ANPEd, 2000. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/1118t.PDF>>. Acesso em: 7 mai. 2016.

HEITZENRATER, Richard P. WARD, W. R. (Eds.). **The Works of John Wesley** – Journal and Diaries, III. v. 20, Nashville: Albingdon Press, 1991.

HELS, Sharon J. (Edit.). **Methodism and Education**: from roots to fulfillment. Nashville TN: General Board of Higher Education & Ministry, 2000.

KUHN, Thomas. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.



LAGE, Maria Campos. Os *softwares* tipo CAQDAS e a sua contribuição para a pesquisa qualitativa em educação. In: **ETD** – Educação Temática Digital. Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP. v. 12, n. 2, jan/jun, p. 42-58, 2011. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/2302/2685>>. Acesso em: 8 fev. 2016.

LAGE, Maria Campos; GODOY, Arilda Schmidt. O uso do computador na análise de dados qualitativos: questões emergentes. In: **RAM** – Revista de Administração Mackenzie. São Paulo: Editora Mackenzie. v. 9, n. 4, edição especial, p. 75-98, 2008. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/RAM/article/view/178/178>>. Acesso em: 8 fev. 2016.

NACHMIAS, David; NACHMIAS, Chava. **Research methods in the social sciences**. 3 ed. New York: St. Martin's Press, 1987. Disponível em: <https://openlibrary.org/books/OL2743233M/Research_methods_in_the_social_sciences/borrow>. Acesso em: 13 out. 2015.

PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida (Coord.). **Plano Nacional de Graduação**: Um projeto em construção. Brasília: ForGRAD, 1999. Disponível em: <<http://www.forgrad.org/#!png/c20kr>>. Acesso em: 13 abr. 2015.

PUCCI, Bruno. A atualidade das “Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista”. In: **Revista de Educação do Cogeime**. Piracicaba: Cogeime, v. 12, n. 23, p. 35-44, 2003. Disponível em: <<http://www.unimep.br/~bpucci/revista-cogeime-23.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2016.

RIBEIRO, Claudio; LOPES, Nicanor (Orgs.). **20 anos depois**: a vida e a missão da Igreja em foco. São Bernardo do Campo: Editeo, 2003.

RICOEUR, Paul. **Teoría de la Interpretación**: discurso y excedente de sentido. México DF: Siglo XXI / Universidad Iberoamericana, 2006.

ROMO, Ana Cuevas; VALENCIA, Sergio Méndez; SAMPieri, Roberto Hernández. **Manual de Introducción a ATLAS.ti 7**. Celaya: Universidad de Celaya; Ciudad de México: Instituto Politécnico Nacional, 2014. Disponível em: <http://novella.mhhe.com/sites/dl/free/000001251x/1016239/Manual_ATLASTi_7.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2015.

SCHUTZ, Paulo Pena. Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista. In: **Caminhando**. São Bernardo do Campo: Faculdade de Teologia da Igreja Metodista, v. 2, n. 1, p. 20-28, 1984. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/Caminhando/article/view/2112>>. Acesso em: 16 mar. 2016.

SEVERINO, Antonio Joaquim. et al. **Sociedade Civil e Educação**. Campinas: Papirus, 1992.

SOUTHEY, Robert. **The Life of Wesley and The Rise and Progress of Methodism**. London: Longman, Hurst, Rees, Orme, and Brown. 1820. Disponível em: <https://play.google.com/books/reader?id=6kI6AAAAcAAJ&printsec=frontcover&output=reader&hl=pt_BR&pg=GBS.PP7>. Acesso em: 20 nov. 2015.



TEIXEIRA, Anísio. Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: Inep, v. 37, n. 86, abr./jun. 1962. p.59-79. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/valores.html>>. Acesso em: 6 mai. 2016.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

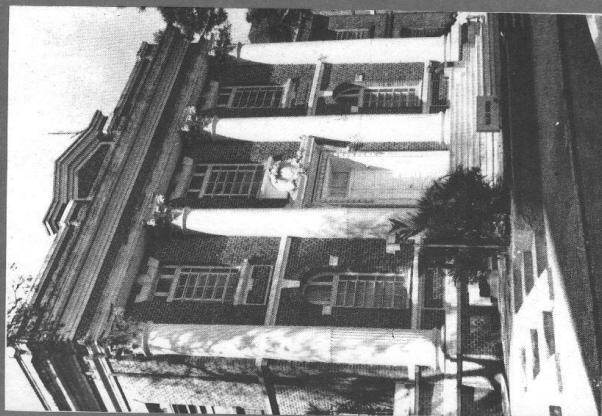


ANEXOS



ANEXO A – POLÍTICA ACADÊMICA DA UNIMEP – 1^a EDIÇÃO (1992)

POLÍTICA ACADÊMICA



UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA

Universidade Metodista de Piracicaba  UNIMEP

POLÍTICA ACADÊMICA DA UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA



Política Acadêmica da Universidade Metodista de Piracicaba

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA

Reitor

ALMIR DE SOUZA MAIA
Vice-Reitor Administrativo

GUSTAVO JACQUES DIAS ALVIM
Vice-Reitor Acadêmico

ELY ESER BARRETO CÉSAR
Vice-Reitor Acadêmico

CONSELHO DE POLÍTICA EDITORIAL

Davi Ferreira Barros, Ely Eser Barreto César (presidente), Gislene
Garcia Franco do Nascimento, Hugo Assmann e Silvio Roberto
Ignacio Pires

COMISSÃO DE LIVROS

João dos Reis Silva Júnior, Marcos Antonio de Lima, Nádia
Kassouf Pizzinatto, Sérgio Marcus Pinto Lopes (presidente) e
Walter De Francisco

**EDITORIA UNIMEP
1992**



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
MANIFESTAÇÃO DO CONSELHO DIRETOR	13
POLÍTICA ACADÉMICA	15

Série DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS, 3

FICHA CATALOGRÁFICA

381 Universidade Metodista de Piracicaba

Política acadêmica da Universidade Metodista de Piracicaba. Apresentação de Almir de Souza Maia. Piracicaba: Ed. Unimep, 1992.

32 p. (Documentos Institucionais, 3)

1. Ensino Superior - Brasil. I. Maia, Almir de Souza, pref.
II. Série. III. Título.

Equipe de Realização

Coordenação editorial: Israel Belo de Azevedo

Digitação: Geci Souza Silva

Capa e Editoração eletrônica Impressão: Gráfica Unimep

1992

EDITORA UNIMEP

Rua Rangel Pestana, 762

Telefone: (0194)33-5011

13400-901 - Piracicaba - SP



O RUMO

13.01.2014
APRESENTAÇÃO
MATERIAL DO COLEGIADO DIRETOR
POLÍTICA ACADÉMICA

APRESENTAÇÃO

Apresentamos, a seguir, depois de sua ampla discussão institucional e aprovação pelos Órgãos Colegiados da Universidade, 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, enquanto proposta, por um extenso e cuidadoso estúdio 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 o 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. 15). A construção da proposta se prolonga e se desenvolve na cons-



trução da implementação, que reconstrói permanentemente o projeto.

Esta dinâmica implica a 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.

Quanto à Política propriamente dita, deve ficar bem claro que a sua elaboração faz parte do processo de institucionalização que visa 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 enquanto 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 o seu plano de carreira, a ampliação do quadro de professores no Regime de Dedicação, o Fundo de Apoio à Pesquisa; os constantes investimentos no aperfeiçoamento dos laboratórios e na atualização das bibliotecas; o estímulo à publicação de livros e revistas através da 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 aulaniados 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 uma indicação do caminho adotado.

A Política Acadêmica se inscreve nesta sequência. Escrita a partir da prática pré-terária e presente, assa 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 desta Política foi orientada pelo Conselho de Coordenação do Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), 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.¹

Como decorrência deste processo, no final do ano passado, 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 deste ano.

Estamos seguros de que a Política Acadêmica é um sólido indicativo de que a UNIMEP vive mesmo um momento

¹Para um melhor entendimento do processo, recomendamos a leitura do livro "Em busca de uma política acadêmica" (Piracicaba: Ed. UNIMEP, 1991. 127p.), que sintetiza os fóruns de 1990 e 1991.

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 direitos 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".²

Esta 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".³

Com certeza, 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", porfiam por "um modelo em que o ensino, a extensão e a pesquisa" fossem sistematicamente integrados e voltados para os problemas de uma sociedade desigual".⁴ 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".⁵

Por representar um horizonte a se percorrer, não deve a Política Acadêmica ser tomada como parte de um processo que deve culminar na sua efetiva implantação no cotidiano da prática universitária. Esta implementação, por significar um processo de mudança, pode desestabilizar aqueles que não se encontram preparados para alcançar a dimensão do seu significado. Por isto, depende da vontade política de todos quantos têm um papel a desempenhar nesse processo, especialmente dos professores, enquanto 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 onde se

² Política Acadêmica, tópico II.

³ Diretrizes para a educação na igreja, sancionado pelo XIII Concílio Geral da Igreja Metodista, em 1982.

⁴ Diretrizes do plano de trabalho 1986/90, tópico 3.

⁵ Diretrizes do plano de trabalho Gestão 1991/94, tópicos 2.1, 2.2 e 3.1.

desenvolve o Processo Pedagógico, seja nos setores que operacionalizam o Processo Administrativo.
Por se tratar de um programa em desenvolvimento,

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

nações 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 organizamentárias; 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 que coloca 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

MANIFESTAÇÃO DO CONSELHO DIRETOR

No Brasil, a UNIMEP é resultado desse processo, ao lado dezenas de outras instituições do sistema metodista, filiadas ao Conselho Geral das Instituições Metodistas de Ensino (CGIEME), e de centenas de escolas e universidades espalhadas pelo país, ao qual somos neueros.

das 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 segundo 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". Esta 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, dentro dos limites impostos pela realidade.

O Conselho Diretor, dentro das 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

JOHÉ 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 desta 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 dos Fóruns de Política e Avaliação Acadêmicas de fevereiro 1990 e de 1991".¹ 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.

¹ Esses documentos foram elaborados pelas comissões do Conselho de Coordenação do Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). Os documentos finais dos Fóruns estão no livro "Em busca de uma política acadêmica", publicado pela Universidade em 1991.

A Política Acadêmica tem a sua gênese nas práticas cotidianas da UNIMEP numa dada conjuntura interna e externa, tem sua formulação no 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 CPPE, justifica-se narrar as condições histórico-institucionais de sua emergência, dentro do panorama das diferenciadas épocas da construção da UNIMEP.

A primeira incursão do IEP no 30 grau configurou-se nas Faculdade Isoladas e foi motivada por uma crise financeira conjugada com uma potencialidade existente em relação ao ensino superior. A expansão do ensino médio na década de 60 desarticulou as Intituições de Ensino Metodista em geral e o “Piracicabano” em particular. 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 este 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.

Inaugurava-se um outro período institucional dentro de uma nova conjuntura brasileira, onde o 30 grau tornava-se um rentável negócio para as empresas de ensino. A Reforma Universitária promovida pela Lei 5540/68 norteava este nível de ensino, bem como instalara no País a “Universidade Técnica”.

Neste outro momento histórico, as Faculdades Isoladas do IEP tornaram-se as Faculdades Integradas do IEP. Esta mudança signifcou a autorização de um grande numero 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 infra-estrutura, 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”. Esta 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 desta rearticulação na UNIMEP, deu-se, no âmbito da academia, com a organização docente e discente e no âmbito da Igreja com a organização gradativa de um nova composição do Conselho Diretor. As organizações, nos dois planos, preocupavam-se com o devenir institucional. Reivindicavam descentralização na gestão universitária e refutavam, em sua maioria, o projeto pedagógico tecnicista instalado na Universidade Metodista de Piracicaba. O resultado desta potencialização de intencionalidade e organização política foi uma crise político-institucional, que construiu as condições para a mudança ideológica do movimento institucional desta Universidade.

O período que se seguiu mostrou a negação completa do

projeto pedagógico anterior, iniciou a vida colegiada na instituição e, ao longo de vários anos, conseguiu imprimir interna e externamente uma nova caracterização da UNIMEP. 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 ao reproduтивismo 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. Este novo momento histórico da UNIMEP culminou com 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 pudes-se 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 recirculação 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. Estas duas organizações, com óticas diferentes, procuraram resgatar a universidade como um espaço de produção e socialização do conhecimento. É no interior deste contexto nacional que, na UNIMEP, são produzidas as condições

para a construção de uma Política Acadêmica que objetiva assegurar a especificidade universitária e tenha como ética a construção da Cidadania enquanto Patrimônio Coletivo da Sociedade Civil.

É dentro da historicidade da UNIMEP que deve ser compreendida a Política Acadêmica, com suas categorias, que constituirão o norte do movimento político-administrativo até que os agentes históricos produzam novas condições para mudanças. Ouseja, a Política Acadêmica traz as características de seu tempo e a intencionalidade daqueles que, no processo de sua construção, estiveram envolvidos.

II – A LÓGICA DE CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA ACADÊMICA

A Política Acadêmica parte da realidade objetiva da Universidade, de sua natureza particular e profissional, com espírito piauítico 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 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 CEPF 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. Este processo foi pontilhado pelos Fóruns de Política e Avaliação Acadêmicas de 1990 e 1991, com participação da comunidade acadêmica que, por seu turno, produziram as sínteses fundamen-

tais. Isto significou a tradução conceitual destas 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. Desta realidade emergem os elementos que permitem a elaboração das categorias da Política Acadêmica que devem orientar as práticas institucional, estas práticas devem ser convertidas em práticas,² 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 sua sistematização exigiu um método que considera a realidade no seu devenir. O conhecimento da realidade, sob a ótica da dialética, requer o seu desenvolvimento, considerando-a em constante transformação. Este movimento é gerado, também, pelas inúmeras contradições colocadas pela atividade humana. Estas contradições, por sua vez, podem levar à síntese, no desenvolvimento deste processo. O conhecimento da realidade, através do método dialético, significa captar seu movimento nas dimensões do concreto e do abstrato. A construção da Política Acadêmica, referenciada neste método, institui o concreto como sendo o processo do desenvolvimento da UNIMEP e o abstrato como sendo o concreto pensado pelos sujeitos cognoscentes que, através da sistematização da Política Acadêmica, captam um momento deste processo.

A sistematização da Política Acadêmica contém

² O conceito de práticas, de conformidade com o método utilizado, é ação humana refletida conscientemente. Não é só ação porque, neste caso, se confundiria com puro ativismo. Não é só reflexão porque, então, se cairia no puro teoricismo imobilista ou na pura abstração. É síntese destes dois momentos, objetivando a transformação da realidade.

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. Neste sentido, a Política Acadêmica constitui o desenvolvimento do concreto da UNIMEP – pelos agentes que fazem a sua história – com o objetivo de transformá-la na direção do cumprimento de sua natureza, enquanto 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 conjuntura histórica e institucional, tendo como dimensão ética a construção da cidadania enquanto patrimônio coletivo da sociedade civil. O Projeto Pedagógico consubstancia-se na materialização do Processo de Ensino e Processo Administrativo. Estes 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 ação de seus agentes, unificados em torno da Política Acadêmica.

A ética que rege o Projeto Pedagógico – a construção da cidadania enquanto patrimônio coletivo da sociedade civil – deve ser compreendida como a utopia a ser buscada no universo unimperial e na relação com o conjunto da sociedade. Com isto, transforma-se numa tese aberta enquanto 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. Serei em aberto incentiva a comunidade unimperial a instaurar espaços democráticos que primem pela radicalidade do debate de idéias sob 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 representa o Projeto Pedagógico dos Centros, devem materializar o Processo de Ensino, tornando indissociáveis o Ensino, a Pesquisa e a Extensão. O Processo de Ensino é a "ação educativa" que conjuga o ensino, a pesquisa e a extensão 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 do ensino, pesquisa e extensão será assegurada pela exposição do conhecimento produzido, pela exposição do método da sua construção e 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. Nesta dimensão particular está o lugar do conteúdo científico de cada área de saber da universidade. No contexto de cada área científica, aolado 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 disto, neste processo articulado de exposição do saber produzido, há que se cuidar de explicitar a inserção deste conhecimento no social, tanto na história de sua construção, quanto na sua contemporaneidade e relevância, o que garante a associação à extensão. Desta modo, a articulação entre método e conhecimento deve contemplar sua própria

historicidade e sua contemporaneidade, superando-se o reproduтивismo 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 reproduтивismo 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 atuar 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 desta atividade, por lidar com questões colocadas pela relação universidade e sociedade, contribui para modificar os próprios conteúdos das disciplinas.

É neste contexto que se localizam as práticas de estágio, incluindo a elaboração de monografia. Estágio e monografia se localizam no espaço da práxis, entre a prática e teoria, desenvolvendo 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. Nesta linha orientadora, estágio e monografia se constituem em momentos privilegiados de avaliação do curso na sua estrutura pedagógica – perfil, objetivo, grade curricular eementário -, e na sua aptidão para o saber novo, suscitada, precisamente, pelos desafios novos a enfrentar e superar.

A dimensão ético-valorativa 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 que se situam na comunidade a que deve servir. Este 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 deste 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 deste 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. Neste 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, deve despertar para a Pesquisa e para a Extensão.

Ainda nesta 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. Aquise situa a prática da Pesquisa propriamente dita. Nesta dimensão específica, a Pesquisa comporta a pluralidade metodológica, contribuindo para o equacionamento de problemas no âmbito regional e nacional.

Nasua 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 que esse conhecimento não é propriedade do pesquisador ou do departamento onde a Pesquisa é desenvolvida, nem da Universidade. Este saber deve ser socializado de acordo com os princípios e categorias da Política Acadêmica, que, por sua vez, norteou o Projeto Pedagógico da unidade que desenvolveu a Pesquisa.

A Extensão, em sua dimensão ético-valorativa, ocorre quando a universidade, através de seus cursos ou institucionalmente, cria instrumentos que interpretam 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. Esta 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-se em forças sociais e políticas potencialmente transformadoras da sociedade, devido às tendências contraditórias de seu desenvolvimento histórico-social. A Extensão não se define pela escoila de populações – favelados, operários, micro-empresários, entre outros – nem pelo espaço geográfico onde se localiza – periferia, entidades populares, entre outros. Neste sentido, 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 examinarse 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. Esta concepção contribui para formar o profissional-cidadão que supera a visão tecnicista. Ao superar este tecnicismo, resgata a dimensão técnica do saber, na medida em que estase constitui em instrumento de diagnóstico, abrindo espaço para eventual intervenção na realidade social. Neste sentido, os estágios podem se 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, apropriado pela sociedade, no contexto da construção da cidadania. Os objetivos e metodologias destes programas/projetos devem garantir que o saber novo não seja expropriado do objeto que lhe deu origem. Sua socialização deve darse por meio de mecanismos que respeitem o “ethos” cultural da população envolvida. Igualmente a socialização do novo saber deve ocorrer na comunidade universitária, onde poderá ser avaliado sob a ótica de princípios da contemporaneidade e da relevância e de métodos científicos.

Nesta vertente da produção do saber novo, a Extensão será, necessariamente, uma via de mão dupla, na qual a comunidade acadêmica encontrará a possibilidade para o exercício da práxis, tecendo relações com agentes sociais que compartilham a ética da construção da cidadania. Nestas relações, deverá haver a convivência dos saberes sistematizados acadêmico e 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. Neste sentido, deve ser compreendido como o meio para se consumar um fim intencionalmente e coletivamente colocado: a produção do saber e a formação profissional referenciadas na cidadania enquanto patrimônio coletivo da sociedade civil.

Não há uma relação linear entre os fins propostos e os meios construídos para a consumação daqueles. Há uma relação dinâmica entre os meios e os fins, de tal maneira que, ao final de um estágio do processo, um “produto delimitado” não será a imagem do fim inicialmente colocado pela coletividade e nem tão pouco esta coletividade será a mesma. Os meios, ao serem construídos para determinado fim, influenciam e sofrem a influência do que se pretende construir. Esta relação é viva ao longo de todo o processo de trabalho de criação, modificando todos os agentes e coisas nele envolvidos. 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 infra-estrutura de apoio. Estas 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. Desta 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, da extensão, bem como de sua conjugação, de acordo com o conceito de Projeto Pedagógico institucional e, consequentemente, com o Projeto Pedagógico de cada Unidade Acadêmica.

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 docente, guarda uma relação com o projeto pedagógico da unidade e sub-unidade 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 proporcionar condições para as capacitações específicas e institucional, e seus docentes devem se comprometer formalmente com as duas.

A capacitação institucional é processual e deve 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 didáticos-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. Isto 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 à capacitação devem ser definidos pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, homologados pelo Conselho Universitário e deferidos pelo Conselho Diretor. Desta forma, esses aspectos conjunturais, com metas e programas amplamente discutidos e definidos a cada Reitorado.

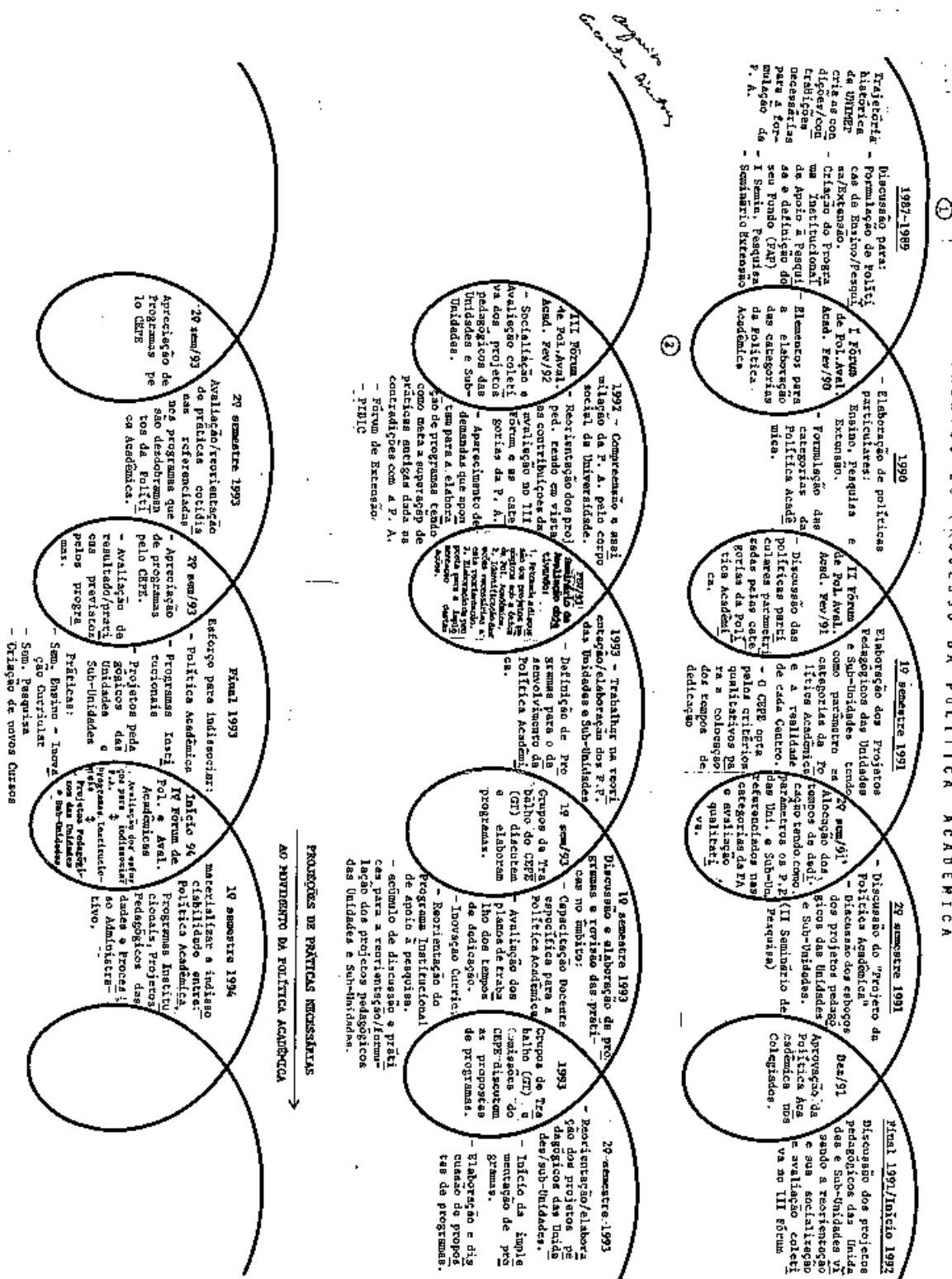
V – AVALIAÇÃO

A Avaliação deve acontecer em todos os níveis da Universidade: da Instituição, do Centro, do Curso, do Departamento 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, devem ser considerados como condição essencial para viabilizar e reorientar os Projetos Pedagógicos.

A Avaliação Institucional será feita na forma de "Foruns de Política Acadêmica" anuais e suas sínteses devem orientar as avaliações cotidianas em todos os outros níveis – da relação professor-aluno, da avaliação docente, da avaliação de docentes, das reformulações curriculares – sem, no entanto, nelas interferir.

Assim, embora organicamente relacionadas, todas as avaliações são formalmente autônomas e independentes. A Avaliação pressupõe processos específicos de reflexão rotineira que sistematizem os conteúdos e reorientem o processo. Nesta reflexão devem estar presentes elementos externos, garantindo o compromisso de diálogo constante da Universidade com a comunidade.

ANEXO B – DOC. 162306 – “MOMENTOS DO PROCESSO DA POLÍTICA ACADÊMICA”



LEGENDA:

A explicitação de momentos da realidade unimepiana numa espiral objetiva precisar a idéia de processo segundo o método de construção da Política Acadêmica. Neste sentido o processo sól a ótica da dialética evolui num movimento progressivo e regressivo, no qual podem ser identificados momentos de ação(1) e de síntese(2) que permitem "rever" uma "nova" cultura institucional que sintetiza: a realidade vivida, a que se vive e a que queremos viver.

Nesta perspectiva, a Política Acadêmica é um processo no qual a realidade construída pelo corpo social da UNIMEP "dá-se e conhecer". Com isto deixa de ser mera realidade fragmentada e medida que a sua sistematização permite aos atores que a construirão interiorizá-la como elemento da Cultura Humana onde materializam-se ações individuais e coletivas.

<p><u>1987-1989</u></p> <p>Trajetória histórica da UNIMEP cria as condições/contradições necessárias para a formulação da PA</p> <p>Discussão para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formulação de Políticas de Ensino/ Pesquisa/ Extensão. • Criação do Programa Institucional de Apoio à Pesquisa e definição do seu Fundo (FAP) • I Semin. Pesquisa • Seminário Extensão 	<p><u>1990</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaboração de políticas particulares: Ensino, Pesquisa e Extensão. • Formulação das categorias da Política Acadêmica. 	<p><u>1º semestre 1991</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaboração dos Projetos Pedagógicos das Unidades e Subunidades, tendo como parâmetro as categorias da Política Acadêmica e a realidade de cada Centro. • O CEPE opta pelos critérios qualitativos para a colocação dos tempos de dedicação. 	<p><u>2º semestre 1991</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Discussão do “Projeto da Política Acadêmica” • Discussão dos esboços dos projetos pedagógicos das Unidades e Subunidades. <p>(II Seminário de Pesquisa)</p>
<p><u>Fev/90</u></p> <p>I Fórum de Política e Avaliação Acadêmicas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elementos para a elaboração das categorias da Política Acadêmica 	<p><u>Fev/91</u></p> <p>II Fórum de Política e Avaliação Acadêmicas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discussão das políticas particulares parametrizadas pelas categorias da Política Acadêmica 	<p><u>2º sem/91</u></p> <p>Alocação dos tempos de dedicação, tendo como parâmetro os Projetos Pedagógicos das Unidades e Subunidades, referenciados nas categorias da PA e avaliação qualitativa.</p>	<p><u>Dez/91</u></p> <p>Aprovação da Política Acadêmica nos Colegiados</p>
<p><u>Final 1991 / Início 1992</u></p> <p>Discussão dos projetos pedagógicos das Unidades e Subunidades visando à reorientação e sua socialização e avaliação coletiva no III Fórum.</p>	<p><u>1992</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreensão e assimilação da PA pelo corpo social da Universidade. • Reorientação dos projetos pedagógicos tendo em vista as contribuições da avaliação no III Fórum e as categorias da PA. • Aparecimento de demandas que apontam para a elaboração de programas tendo como meta a superação de práticas antigas dada as contradições com a PA • Fórum de Extensão • PIBIC 	<p><u>1993</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar na reorientação/elaboração dos Projetos Pedagógicos das Unidades e Subunidades. • Definição de Programas para desenvolvimento da Política Acadêmica. 	<p><u>1º semestre 1993</u></p> <p>Discussão e elaboração de programas e revisão das práticas no âmbito:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacitação Docente específica para a PA • Avaliação dos planos de trabalho dos tempos de dedicação. • Inovação Curricular. • Reorientação do Programa Institucional de apoio à pesquisa. • Acúmulo de discussão e práticas para a reorientação/ formulação dos projetos pedagógicos das Unidades e Subunidades
<p><u>Fev/92</u></p> <p>III Fórum de Política e Avaliação Acadêmicas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Socialização e Avaliação coletiva dos projetos pedagógicos das Unidades e Subunidades 	<p><u>Fev/93</u></p> <p>Seminário de Avaliação objetivando:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Retomada e discussão dos projetos pedagógicos sob a ótica da PA. 2. Identificação das ações necessárias a esta reorientação. 3. Elaboração proposta para a implementação destas ações. 	<p><u>1º sem/93</u></p> <p>Grupos de Trabalho do CEPE (GT) discutem e elaboram programas.</p>	<p><u>1993</u></p> <p>Grupo de Trabalho (GT) e Comissão do CEPE discutem as propostas de programas.</p>



1 <u>2º semestre 1993</u> <ul style="list-style-type: none"> • Reorientação / elaboração dos projetos pedagógicos das Unidades e Subunidades. • Início da implementação de programas. • Elaboração e discussão de propostas de programas. 	<u>2º semestre 1993</u> Avaliação / reorientação de práticas cotidianas referenciadas nos programas que são desdobramentos da PA	<u>Final 1993</u> Esforço para indissociar: <ul style="list-style-type: none"> • Política Acadêmica • Programas institucionais • Projetos pedagógicos das Unidades e Subunidades Práticas: <ul style="list-style-type: none"> • Seminário de Ensino • Inovação Curricular • Seminário de Pesquisa • Criação de novos cursos 	<u>1º semestre 1994</u> Materializar a indissociabilidade entre: <ul style="list-style-type: none"> • Política Acadêmica • Programas Institucionais • Projetos Pedagógicos das Unidades e Subunidades • Processo Administrativo
2 <u>2º sem/93</u> Apreciação de Programas pelo CEPE.	<u>2º sem/93</u> <ul style="list-style-type: none"> • Apreciação de programas pelo CEPE • Avaliação de resultados/ práticas previstas pelos programas. 	<u>Início 94</u> IV Fórum de Política e Avaliação Acadêmicas Avaliação dos esforços para indissociar: <ul style="list-style-type: none"> • Política Acadêmica • Programas institucionais • Projetos pedagógicos das Unidades e Subunidades. 	

LEGENDA

A explicitação de elementos da realidade unimepiana numa espiral objetiva precisar a ideia de processo segundo o método de construção da Política Acadêmica. Neste sentido o processo sob a ótica da dialética evolui num movimento progressivo e regressivo, no qual podem ser identificados momentos de acúmulo (1) e da síntese (2) que permitem “tecer” uma “nova” cultura institucional que sintetiza: a realidade vivida, a que se vive e a que queremos viver.

Nesta perspectiva, a Política Acadêmica é um processo no qual a realidade construída pelo corpo social da UNIMEP “dá-se a conhecer”. Com isto deixa de ser mera realidade fragmentada à medida que a sua sistematização permite aos atores que a construíram interiorizá-la como elemento da Cultura Humana onde materializam-se ações individuais e coletivas.

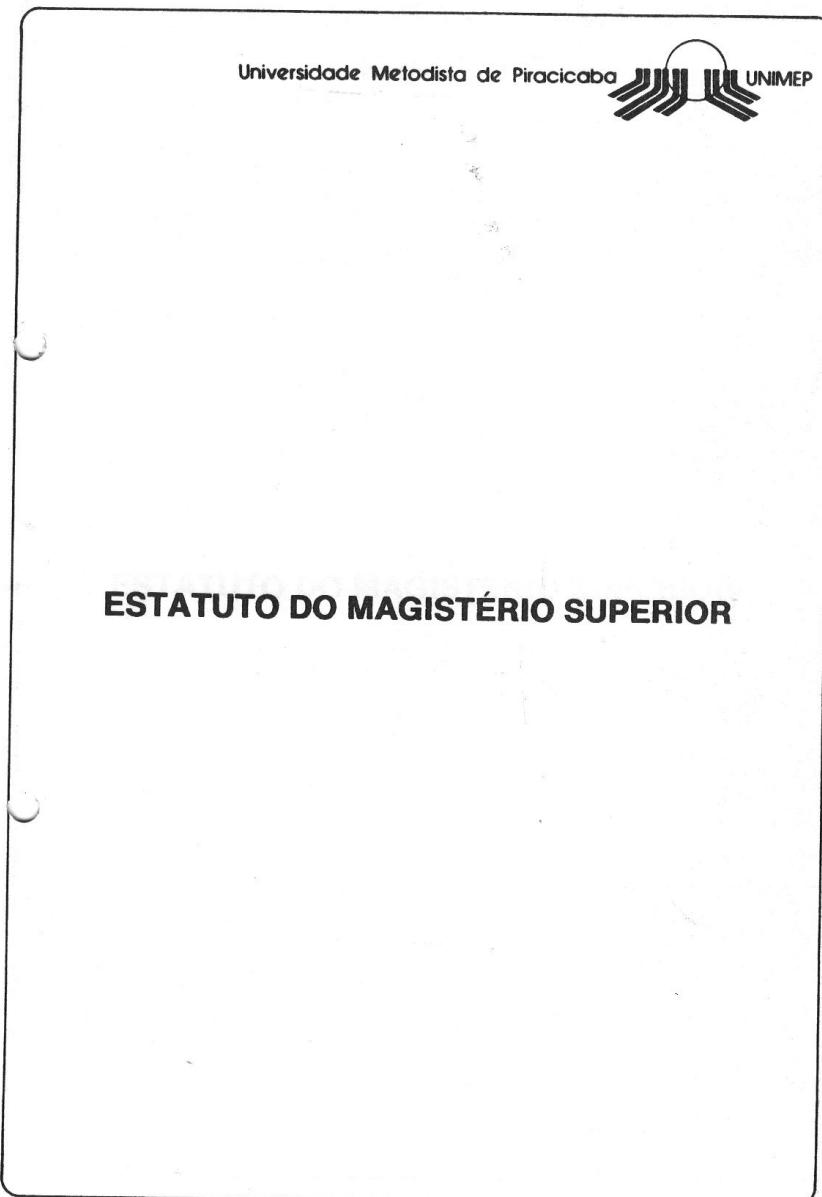


ANEXO C – DOC. 145114 – “CRONOGRAMA DO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO DOCUMENTO DA POLÍTICA ACADÊMICA”

aprovado
sp. 8.9.90

CRONOGRAMA DO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO DOCUMENTO DA POLÍTICA ACADÊMICA									
29/10/90	30/10/90	05/11/90	12/11/90	19/11/90	26/11/90	03/12/90	05/12/90	10/12/90	
FORUM DE REUNIÃO DO GT P/DEFINIÇÃO POLÍTICA ACADÊMICA DO SUB-GRUPO QUE FARÁ A SÍNTSE DO FÓRUM	ELABORAÇÃO DA SÍNTSE DO FÓRUM DE POLÍTICA ACADÉMICA	DATA MÁXIMA PARA O TÉRMINO DA MINO DA SÍNTES	REPRODUÇÃO DA PRIMEIRA VERSÃO DO TEXTO	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DA PRIMEIRA VERSÃO DO TEXTO	REUNIÃO DO GRUPO DE TRABALHO PARA O FECHAMENTO DO TEXTO	DIVULGAÇÃO BAHNO PARA DUZIDO	REUNIÃO DO CEPE PARA A APRESENTAÇÃO AOS CONSELHEIROS DO DOCUMENTO	REUNIÃO DO CEPE PARA A APRESENTAÇÃO AOS CONSELHEIROS DO DOCUMENTO	
REUNIÃO DO GT P/DEFINIÇÃO POLÍTICA ACADÊMICA DO SUB-GRUPO QUE FARÁ A SÍNTSE DO FÓRUM	ELABORAÇÃO DA SÍNTSE DO FÓRUM DE POLÍTICA ACADÉMICA	DATA MÁXIMA PARA O TÉRMINO DA MINO DA SÍNTES	REPRODUÇÃO DA PRIMEIRA VERSÃO DO TEXTO	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DA PRIMEIRA VERSÃO DO TEXTO	REUNIÃO DO GRUPO DE TRABALHO PARA O FECHAMENTO DO TEXTO	DIVULGAÇÃO BAHNO PARA DUZIDO	REUNIÃO DO CEPE PARA A APRESENTAÇÃO AOS CONSELHEIROS DO DOCUMENTO	REUNIÃO DO CEPE PARA A APRESENTAÇÃO AOS CONSELHEIROS DO DOCUMENTO	
06/08/90 13/08 20/08 27/08 03/09 10/09/90 17/09/90 24/09/90 30/09/90 08/10/90 15/10/90 22/10/90 29/10/90	TRABALHO DAS COMISSÕES NO DOCUMENTO DE POLÍTICA ACADÊMICA NA SUA ÁREA ESPECIFICA E ADMINISTRAÇÃO BURECRATICA DO CEPE	DIRETRIZES PARA ENTREGA DAS SUGESTÕES AS COMISSÕES	DATA MÁXIMA PARA ENTREGA DAS SUGESTÕES AS COMISSÕES	COMISSÕES FECHAM SEUS DOCUMENTOS	DIVULGAÇÃO DOS DOCUMENTOS DAS COMISSÕES	FÓRUM DE POLÍTICA ACADÉMICA			
<input type="checkbox"/> REUNIÕES DO CEPE									

ANEXO D – ESTATUTO DO MAGISTÉRIO SUPERIOR (1987)



Aprovado pelo Conselho Diretor
em 23-5-87.

ESTATUTO DO MAGISTÉRIO SUPERIOR

TÍTULO I DAS ATIVIDADES DO MAGISTÉRIO SUPERIOR

Artigo 1.º —

Entendem-se por atividades do Magistério Superior:

I - as pertinentes ao ensino, pesquisa e extensão, que, indissociáveis, sirvam ao processo educativo, à produção do conhecimento e à interação com a comunidade;

II - as inerentes ao exercício de direção e de assessoramento, na própria Instituição, ou ao assessoramento em órgãos do Ministério da Educação.

Parágrafo Único - São privativas dos integrantes do Corpo Docente as funções de direção, coordenação, supervisão, planejamento e administração das atividades acadêmicas, exceto as de Reitor, Vice-Reitores e respectivas assessorias, que não estejam permanentemente vinculadas a atividades acadêmicas da Instituição.

TÍTULO II DO PESSOAL DOCENTE

Capítulo I DO CORPO DOCENTE

Artigo 2.º —

O corpo docente é constituído pelos integrantes da carreira do Magistério Superior, professores auxiliares e visitantes.

Artigo 3.º —

São atribuições do corpo docente as atividades de magistério superior constantes dos planos de trabalho da Instituição.

Capítulo II DA CARREIRA DO MAGISTÉRIO

Artigo 4.º —

A carreira do Magistério Superior é integrada pelos seguintes cargos:

- a) Professor Assistente;
- b) Professor Mestre;
- c) Professor Doutor.

§ 1.º - Cada cargo compreende 3 (três) referências, numeradas de I a III.

§ 2.º - O docente que não se enquadra no cargo de Professor Assistente, referência I, exercerá a função de Professor Auxiliar.

Capítulo III DOS PROFESSORES VISITANTES

Artigo 5.º —

O professor visitante é admitido para atender a programa especial de ensino, pesquisa e extensão.

§ 1.º - O contrato de professor visitante pode ser feito pelo prazo máximo de 2 (dois) anos, na forma da legislação trabalhista, exceto os recebidos por força de convênio com entidades nacionais ou internacionais.

§ 2.º - A remuneração do professor, à visita de sua qualificação e experiência, é aprovada pela Reitoria.



§ 3.º - Salvo autorização expressa do Conselho de Coordenação do Ensino, Pesquisa e Extensão, nenhum Departamento poderá ter número de professores visitantes superior a 25% (vinte e cinco por cento) de seu respectivo corpo docente.

Capítulo IV DA CONTRATAÇÃO E DISPENSA

Artigo 6.º — A contratação do docente é proposta pelo Departamento, aprovada pelos órgãos competentes e efetivada pela Reitoria, respeitada a política geral da Universidade, mediante seleção pública, sendo o enquadramento feito no respectivo cargo e referência da carreira do magistério.

Parágrafo Único - O Conselho Universitário, por proposta do Conselho de Coordenação do Ensino, Pesquisa e Extensão, aprova a política geral de pessoal docente, bem como a regulamentação do processo de recrutamento e seleção, que são homologados pelo Conselho Diretor.

Artigo 7.º — A dispensa ou exoneração do docente, exceto a voluntária, depende da aprovação do Departamento a que esteja vinculado, é homologada pela Reitoria, subordinada à política geral de pessoal docente.

Artigo 8.º — É da competência dos Departamentos e Colegiados de Curso realizar o processo de avaliação do desempenho docente, segundo critérios estabelecidos pelo Conselho de Coordenação do Ensino, Pesquisa e Extensão.

Artigo 9.º — Em caráter especial a Reitoria, por sua iniciativa ou de outros órgãos, pode contratar professores para atender a atividades em nível geral ou de Centro, ouvido o Conselho Universitário.

Capítulo V DO REGIME DE TRABALHO

Artigo 10 — O corpo docente compreende professores contratados em regime de dedicação e em regime de horas-aula.

Artigo 11 — Constitui o regime de dedicação a contratação de professor por, no mínimo, 12 (doze) e no máximo 40 (quarenta) horas semanais, ou em dedicação exclusiva, para as atividades do magistério previstas no Artigo 1.º deste Estatuto.

§ 1.º - O número de aulas a serem ministradas no regime de dedicação é objeto de Resolução a ser baixada anualmente pelo Conselho Universitário, atualizando as dimensões dos diferentes setores e funções.

§ 2.º - O regime de dedicação exclusiva supõe gratificação específica e caracteriza-se pela contratação de 40 (quarenta) horas semanais, vedado qualquer outro vínculo empregatício.

§ 3.º - Do contrato de regime de dedicação devem constar a remuneração mensal e o número de horas semanais que o professor dedicará à Instituição.

Artigo 12 — A alteração do regime de trabalho de horas aula para dedicação é aprovada pelos órgãos competentes e efetivada pela Reitoria, de acordo com a política geral da Universidade.

Capítulo VI DA CLASSIFICAÇÃO E PROGRESSÃO FUNCIONAL

Artigo 13 — Para efeito de classificação e progressão na carreira do magistério, são exigidas as

seguintes condições:
a) Para o professor Assistente:
Referência I - 2 (dois) anos de magistério superior ou uma das condições: - um período letivo cumprido com aprovação em programa de Mestrado;
- 3 (três) anos de experiência profissional na área específica.
Referência II - 4 (quatro) anos de magistério superior ou uma das condições: - especialização de 360 (trezentos e sessenta) horas; - 50% (cinquenta por cento) dos créditos de Mestrado; - trabalho publicado ou pesquisa concluída;
- 5 (cinco) anos de experiência profissional na área específica.
Referência III - 6 (seis) anos de magistério superior ou duas das condições: - créditos completos de Mestrado; - trabalho publicado ou pesquisa concluída; - especialização de 360 (trezentos e sessenta) horas; - 5 (cinco) anos de experiência profissional na área específica;
b) Para o professor Mestre: Título de Mestre
Referência I - Título de Mestre
Referência II - 2 (dois) anos de magistério como Mestre ou uma das condições: - trabalho publicado ou pesquisa concluída como Mestre; - 50% (cinquenta por cento) dos créditos de doutorado.
Referência III - 4 (quatro) anos de magistério como Mestre ou as seguintes condições: - trabalho publicado ou pesquisa concluída como Mestre; - créditos completos de Doutorado.
c) Para o professor Doutor: Título de Doutor
Referência I - Título de Doutor
Referência II - 2 (dois) anos de magistério como Doutor ou uma das condições: - trabalho publicado em revista especializada ou pesquisa concluída como Doutor; - livre publicado; - curso de Pós-Doutorado;
- orientação de tese.
Referência III - 4 (quatro) anos de magistério como Doutor ou duas das condições: - trabalho publicado em revista especializada ou pesquisa concluída como Doutor; - livre publicado; - curso de Pós-Doutorado; - orientação de tese.
§ 1.º - O Departamento pode, para efeito de enquadramento ou progressão funcional de seus membros, requerer ao Conselho Universitário, mediante parecer favorável da Comissão de Capacitação Docente e aprovação do Conselho de Coordenação do Ensino, Pesquisa e Extensão, a concessão do título de Doutor por notório saber.
§ 2.º - O Doutor, após a referência III, progride na carreira a cada 5 (cinco) anos de atividade de magistério na Universidade na referência em que se encontra, ou a cada dois anos, desde que tenha, no período, duas das condições requeridas para a referência III do cargo, sendo que, no caso de trabalho publicado, se exigirá que o seja em revista indexada.
§ 3.º - Os requisitos para aproveitamento de trabalhos publicados ou pesquisas concluídas e cursos de pós-graduação e pós-doutoramento são estabelecidos pelo Conselho de Coordenação do Ensino, Pesquisa e Extensão.

Capítulo VII DA CAPACITAÇÃO DOCENTE

Artigo 14 — A capacitação docente é estimulada e regulamentada por um Plano de Capacitação Docente, que integrará a política geral de pessoal docente de que trata o Parágrafo Único do Artigo 6.º deste Estatuto.

Artigo 15 — O Plano de Capacitação Docente preverá, entre outras, as seguintes vantagens:
 a) bolsas para atualização e reciclagem, através de cursos de aperfeiçoamento, especialização, treinamento e pós-graduação "stricto sensu" no Brasil e no exterior;
 b) auxílio para participação em congressos, jornadas, mesas redondas e encontros de caráter científico, cultural ou artístico, em nível nacional e internacional;
 c) auxílio para participação em projetos específicos.

Artigo 16 — O Plano de Capacitação Docente preverá também:
 a) formas de interação com organismos financeiros de projetos e pesquisas nacionais ou internacionais;
 b) programas de cooperação com outras entidades e formas de intercâmbio inerentes às atividades da extensão e pós-graduação;
 c) sistema de auxílio para participação em projetos específicos de produção científica, técnica e cultural, aprovados pelo Departamento com base em diretrizes definidas pelo Conselho de Coordenação do Ensino, Pesquisa e Extensão;
 d) subsídio anual a ser consignado no orçamento das unidades para capacitação de seus membros, tendo em vista prioridades acadêmicas estabelecidas pela Universidade.

TÍTULO III DA COMISSÃO DE CAPACITAÇÃO DOCENTE

Artigo 17 — A Comissão de Capacitação Docente é uma comissão permanente do Conselho de Coordenação do Ensino, Pesquisa e Extensão para as questões de política de pessoal docente, observado o disposto no Parágrafo Único do Artigo 6.º, formada pelo Vice-Reitor Acadêmico, o Coordenador de Pós-Graduação e um representante de cada cargo da Carreira (Doutor, Mestre e Assistente), estes com seus suplentes respectivos.

Artigo 18 — São atribuições da Comissão de Capacitação Docente:
 I - elaborar uma política de pessoal docente, abrangendo o seguinte:
 a) planos e programas de capacitação docente;
 b) normas gerais de recrutamento, seleção e avaliação do desempenho docente;
 c) avaliação e acompanhamento da aplicação da receita destinada à capacitação docente;
 d) elaboração, com base nas solicitações das unidades, de proposta de alteração do quadro de docentes para o regime de dedicação;
 II - emitir parecer sobre a concessão de título de Doutor por notório saber;
 III - emitir parecer sobre a validade de títulos, cursos, pesquisas e trabalhos apresentados pelo docente para fins de classificação e progressão na carreira.

TÍTULO IV DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Artigo 19 — O quadro de docentes para as opções do regime de dedicação será determinado

pelo Conselho Universitário, por proposta do Conselho de Coordenação do Ensino, Pesquisa e Extensão, e aprovado pelo Conselho Diretor.

§ 1.º - A fixação do quadro de que trata este Artigo deve atender aos seguintes critérios mínimos:

a) necessidade dos projetos aprovados pelos Conselhos Departamentais que se enquadrem nas prioridades da Universidade;

b) observância das dimensões e necessidades das unidades acadêmicas.

§ 2.º - Outros critérios poderão ser estabelecidos pelos órgãos colegiados superiores da Universidade.

Artigo 20 — O preenchimento das vagas para as opções do regime de dedicação é aprovado pela Reitoria, mediante proposta do Departamento, ouvidos os interesses do Curso e parecer do Conselho Departamental respectivo.

Artigo 21 — A cessão, para outro órgão ou unidade, de professor no regime de dedicação não pressupõe sua substituição, a não ser que a cessão seja em caráter permanente.

Artigo 22 — A alteração do regime de trabalho para uma opção que implique redução salarial só é permitida quando do interesse do docente, mediante requerimento ao Departamento.

Artigo 23 — Os valores salariais para os diversos níveis da carreira do magistério, regime de trabalho e adicionais, bem como suas alterações, são aprovados pelo Conselho Universitário e homologados pelo Conselho Diretor.

Artigo 24 — As funções de que trata o Parágrafo Único do Artigo 1.º pressupõem os seguintes regimes de trabalho:

I - regime de dedicação exclusiva para Diretores de Centros;

II - regime de dedicação de 40 (quarenta) horas semanais para Coordenadores de Curso e Chefes de Departamento;

III - regime de dedicação de 12 (doze) a 40 (quarenta) horas semanais para as demais.

§ 1.º - Fim o mandato e exonerado o docente, a pedido, ele retorna ao regime de trabalho anterior à nomeação.

§ 2.º - O docente no desempenho de função prevista no item I faz jus ao adicional de função e de exclusividade.

§ 3.º - O docente no desempenho de função prevista no item II faz jus ao adicional de função.

§ 4.º - O regime de dedicação exclusiva pode ser solicitado para outras funções, em casos especiais, com aprovação do Conselho Universitário, observando-se a tramitação prevista no Artigo 19.

§ 5.º - Os casos das alíneas I e II podem ter, excepcionalmente, regime de trabalho diverso, quando aprovado pelo Conselho Universitário.

Artigo 25 — Em casos emergenciais a contratação de docente se fará por tempo determinado até o final do semestre letivo, dispensada a seleção pública.

Artigo 26 — O provimento de cargos e funções docentes vinculados à confessionalidade da Instituição é feito pela Reitoria, ouvido o Conselho Universitário, e seus ocupantes enquadrados neste Estatuto.

Artigo 27 — Os casos omissos ou duvidosos serão resolvidos pelo Conselho Universitário, salvo os da competência do Conselho Diretor.

TÍTULO V DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS

- Artigo 28 —** Os atuais professores serão enquadrados na Carreira do Magistério, na forma estabelecida pelo Artigo 13.
Parágrafo Único - O professor que, devido ao enquadramento, vier a ter um salário inferior ao atual, será mantido neste salário, em caráter pessoal, até que uma promoção venha a conferir-lhe salário superior ao atual.
- Artigo 29 —** As decisões com base neste Estatuto, que acarretem ônus financeiro, só podem ser implementadas desde que seja preservado o equilíbrio orçamentário da Instituição.
- Artigo 30 —** Enquanto não se define o quadro de docentes para as opções do regime de dedicação de que trata o Artigo 19, mantém-se a título precário, os atuais regimes de trabalho.