

ANDRÉA DA SILVA PEREIRA

**“O DIABO NA IGREJA”: ESTUDO DE ALGUNS DISCURSOS
IDENTITÁRIOS DE UMA UNIVERSIDADE CONFESSIONAL DA
REGIÃO DO GRANDE ABC**

**DOUTORADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA
LINGUAGEM**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
São Paulo
2007**

ANDRÉA DA SILVA PEREIRA

**“O DIABO NA IGREJA”: ESTUDO DE ALGUNS DISCURSOS
IDENTITÁRIOS DE UMA UNIVERSIDADE CONFSSIONAL DA
REGIÃO DO GRANDE ABC**

**Tese apresentada à Banca Examinadora da
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,
como exigência parcial para obtenção do título
de Doutor em Linguística Aplicada e Estudos
da Linguagem, sob a orientação da Prof.^a Dr^a
Elisabeth Brait.**

**São Paulo
2007**

BANCA EXAMINADORA

*Aos meus pais, Anísio e Leny,
meus primeiros guerreiros.
Às minhas tias, Lineide e Silvia.
batalhadoras.
À minha irmã, Adriana,
lutadora incansável,
À minha irmã caçula, Daniela,
aprendiz...*

AGRADECIMENTOS

À Prof^a. Dr^a. Beth Brait, inspirada na narrativa bíblica do “diálogo” final entre Jó e Deus, encontro uma maneira “confessional” de te agradecer:

*Antes eu te conhecia só de ouvir falar
Mas agora eu te vejo com os meus próprios olhos. (Jó, 42:5)*

Ao Prof. Dr. Clóvis Pinto de Castro, pelo convite que, primeiramente, me fez para participar do GP: *Discursus*, da Faculdade de Teologia da UMESP, pelo constante incentivo e apoio, pela pronta resposta, desta vez, ao meu convite para participar da banca de defesa e, acima de tudo, pela postura sempre aberta a diferentes diálogos científicos.

À Prof^a. Dr^a. Maria Inês Batista Campos, pelas contribuições sempre pontuais, exigentes, e, ao mesmo tempo, carinhosas.

Ao Prof. Dr. Paulo Rogério Stella, amigo, pela generosidade e pelas várias interlocuções bakhtinianas.

À Prof^a. Dr^a. Fernanda Liberali, pelas preciosas colaborações sobre as questões metodológicas.

À Prof^a. Dr^a. Maria Cecília Perez de Souza-e-Silva, pelos valiosos apontamentos que me possibilitaram percorrer novos e desafiadores caminhos nos estudos da complexa análise do discurso.

Ao Prof. Dr. Jorge Cláudio Noel Ribeiro Junior, mesmo de longe, pelo apoio para a realização desta tese.

Ao grupo de orientação da PUC/SP: Adail Sobral, Geraldo Tadeu Souza, Mauro, Paulo R. Stella, Maria Inês B. Campos, Mônica Eboli, Rosineide de Melo e Willian Cereja.

Aos amigos da UMESP, Ana Lucia Trevisan, Cátia Veneziano Pitombeira, Daniel Cruz, Edna B. Perrotti, Esdras, Kátia Cruzes, Marcelo, Paulo R. Stella, Raul e Rosa Graziela Rodrigues.

Ao Dr. Carlos Barcelos, amigo e grande interlocutor.

Aos amigos do *Celebrando a Recuperação*, da Igreja Batista do Morum especial: Tânia, Ângela, Dr^a. Elza Dias, Nancy, Lony, Ana Claudia, Ronaldo, Paulo, Silvio, Madruga e outros...

Aos meus sobrinhos, Felipe, Carolina e Matheus, pelos constantes momentos de descontração e de muito riso.

Aos familiares queridos: Carlos, Lucas, Thiago, Maurício, Sonia, Paula e Vinícios.

Às amigas, Lígia e Elaine, pelo companheirismo.

Aos amigos, Adriel de Souza Maia e Mariluse Maia, pelo apoio em momentos nebulosos.

À Nair, pelo cuidado cotidiano.

A CAPES, pela bolsa flexível que me permitiu fazer esta tese.

Ao LAEL, pela seriedade.

Aos meus alunos e alunas, pelo desafio contínuo de aprender/ensinar...

RESUMO

Esta pesquisa se propõe a investigar alguns discursos identitários de uma universidade confessional da Região do Grande ABC, por meio da *teoria/análise dialógica* de M. Bakhtin e seu Círculo. Constituem os *corpora* de análise dois documentos da universidade: o *Projeto Pedagógico Universidade Metodista de São Paulo: gestão 2003-2007* (PP-UMESP 2003/2007) e o *Plano Diretor: quadriênio 1993-1996* (PD – 1993/1996). Em Bakhtin e seu Círculo (1979/2003; 1929/1997; 1929/1995; 1926/1997), o princípio do *dialogismo*, que permite identificar o “outro” na linguagem verbal, servirá como principal fundamento teórico. As noções bakhtinianas de *interação verbal*, de *discurso relatado*, de *texto*, de *gênero do discurso* e de *vozes* contribuem ainda para o estudo do caráter dialógico do discurso verbal. Combinando com a base filosófica da linguagem da corrente russa bakhtiniana, algumas noções teóricas discursivas de linha francesa trabalhadas por D. Maingueneau (2004; 1998/2001; 1987/1997) são destacadas: a *embreagem enunciativa*, os *elementos dêiticos de pessoa, espaço e tempo*, os *tipos de designação e a vocação enunciativa*. A pesquisa de J. Authier-Revuz (1998) sobre as *modalizações autonômicas*, também inserida na vertente da análise do discurso, é mobilizada para compor o construto teórico e o instrumental de análise dos *corpora* de nossa pesquisa. Os conceitos de *operadores argumentativos* e de *modalizadores deônticos*, tal como trabalhados por Koch (1992; 1987), serão por nós utilizados da perspectiva dialógica do discurso para o exame dos dados. O levantamento e o estudo do contexto extraverbal dos documentos chamam a nossa atenção para a presença de três discursos: o *mercadológico*, o *pedagógico* e o *religioso*. A partir do exame dos dados nos níveis lingüístico e enunciativo, a *exotopia* concreta, que nos beneficia como autores deste estudo, nos permite fazer interpretações em duas direções. A primeira concorda, em parte, com o posicionamento que alguns teóricos da Sociologia adotam de compreender o discurso das universidades confessionais brasileiras como uma estratégia de *marketing*. A segunda busca levar em consideração alguns aspectos sócio-históricos que circulam nos dois documentos analisados e que caracterizam o discurso religioso cristão mais amplo. Os resultados finais apontam para uma presença marcante do discurso mercadológico como o “outro” que constrói a identidade da Universidade Confessional aqui investigada. Este projeto, possibilitando-nos estudar a linguagem *como* trabalho, insere-se na linha de pesquisa Linguagem e Trabalho, do Programa de Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), da PUC/SP.

ABSTRACT

This research aims to investigate some identity discourses of a confessional university in the Greater ABC Region, by means of the dialogical analysis/theory of M. Bakhtin and his Circle. The analysis *corpora* are constituted of two documents of the university: *The Methodist University Pedagogical Project: period 2003-2007 (PP-UMESP 2003/2007)* and *the Director Plan: period 1993-1996 (PD – 1993/1996)*. In Bakhtin and his Circle (1979/2003; 1929/1997; 1929/1995; 1926/1997), the dialogism principle, that allows the identification of the “other” in the verbal language, will serve as the main theoretical foundation. The bakhtinian notions of *verbal interaction*, *reported discourse*, of *text*, of *discourse genre* and of *voices* contribute even more to the study of the dialogical character of the verbal discourse. Going along with the current philosophical basis of language of the Russian Bakhtinian thought, some theoretical discursive notions of the French school, elaborated by D. Maingueneau (2004; 1998/2001/ 1987/1997) – the *enunciative shift*, the *deictic elements of person, space and time*, the *designation types and the enunciative vocation* – and by J. Authier-Revuz (1998) – it is hereby highlighted the study of the *autonomical modalizations* – are also mobilized to form the theoretical construct and the analytical tools of our research *corpora*. The concepts of *argumentative operators* and of *deontic modals*, such as those of Koch (1992; 1987), will be used by us from the dialogical perspective of the discourse for the examination of the *data*. The gathering and the study of the documents extraverbal context call our attention to the presence of three discourses: *the ones of the market, the pedagogy and the religion*. The examination of the *data* on the linguistic and enunciative levels gives room to the concrete *exotopy*, which, on its turn, helps us, as authors of this study, to come to interpretations in two directions: The first one agrees, partly, with the position that some Sociology theoreticians adopt, which leads them to understand that the Brazilian confessional universities discourse as a *marketing* strategy. The second one considers the socio-historical aspects that appear in both of the analyzed documents and that characterize the religious discourse in as far as it is peculiar to the Methodist tradition. The final results point to an important presence of the market oriented discourse as the “other” that builds the identity of the Confessional University hereby, object of this investigation. This project, in what it allows us to study language as work, finds its place in the research line Language and Work, of the Program of Applied Linguistics and Language Studies (LAEL - Programa de Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem), of the PUC/SP (Pontific Catholic University/São Paulo).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1. CONTEXTUALIZAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA.....	18
1.1. Identidade e formação das universidades: dois paradigmas conflitantes	18
1.2 A educação metodista brasileira: um breve panorama contextual	35
1.2.1 A infiltração norte-americana	37
1.2.2. A Educação protestante brasileira na Primeira República.....	41
1.2.3. A gênese do metodismo na Inglaterra	45
1.2.4. A formação do metodismo nos Estados Unidos da América	47
1.2.5. A educação metodista missionária no Brasil.....	50
1.2.6. A educação metodista brasileira: momentos de crise e redefinição	55
1.3. Os atores	59
1.3.1. A identidade Jurídica	59
1.3.2. As três principais gestões da UMESP	62
CAPÍTULO 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	71
2.1. O caráter dialógico da linguagem em Bakhtin e seu Círculo	71
2.2. Um diálogo entre alguns aspectos da Lingüística e da Metalingüística.....	82
CAPÍTULO 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	91
3.1 Contextualização dos <i>corpora</i>	91
3.2. Descrição dos documentos	95
3.3 Delimitação dos <i>corpora</i> e categorias de análise	128
3.4. Perguntas de pesquisa e objetivos	131
3.5. A hipótese de pesquisa	132
3.6 O conceito de exotopia: um instrumento de interpretação	133
CAPÍTULO 4. O DISCURSO MERCADOLÓGICO	135
4.1 Análise do PP-UMESP 2003/2007.....	138
A. Dêiticos de Tempo	139
a. Imediatismo/ Dinamismo.....	140
a.1. Ação dos Verbos	140
Presente do Indicativo	140
“Gerundismo”	142
Expressões com valor temporal e advérbios de modo.....	145
b. Rompimento com as metanarrativas	147
B. Dêiticos de Espaço	148
c. O espírito do capitalismo	148
c.1. A presença do vocábulo marcado	149
c.2. A competitividade.....	150
c.3. A eficiência mercadológica: a busca pelo “1º lugar”.....	151
Operadores Argumentativos	152
c.4. O caráter planetário da universidade	158
C. Dêiticos de Pessoa	159

d. O sujeito fragmentado	159
Os pronomes e outras marcas pronominais	159
4.2 Análise do PD-1993/1996	164
A. Dêiticos de tempo	165
a. Imediatismo/Dinamismo	165
a.1. A ação dos Verbos	165
Presente do Indicativo e “Gerundismo”	165
Infinitivos	168
b) Rompimento com as metanarrativas	169
Pretérito do Indicativo e outras expressões com valor temporal	169
B. Dêiticos de Espaço	170
c. O espírito do capitalismo	170
c.1. A presença do vocábulo marcado	170
c.2 Competitividade e eficiência mercadológica	171
C. Dêiticos de Pessoa	173
Impessoalidade pronominal e verbal	173
CAPÍTULO 5. O DISCURSO PEDAGÓGICO	176
5.1 Análise do PP-UMESP 2003/2007	178
A. Dêiticos de Tempo	179
a. O caráter científico da universidade moderna	180
a.1. Ação dos Verbos, dos Vocábulos e das Expressões Vocabulares Enunciativas	180
Presente do Indicativo	180
“Gerundismo”	182
Expressões com Valor Temporal e Advérbios de Modo	185
B. Dêiticos de Espaço	187
b. A relação de autonomia	188
b.1. Advérbios de negação	188
c. A necessidade de auto-afirmação	189
c.1. Modalizadores autonímicos	189
Destaques em itálico	192
Destaques em maiúsculo	193
C. Dêiticos de Pessoa	194
c. A necessidade de auto-afirmação	194
Os pronomes e outras marcas pronominais	194
5.2 Análise do PD — 1993/1996	195
A. Dêiticos de tempo	196
a. O caráter científico da universidade moderna	196
Infinitivo e vocábulos marcados	196
Presente do Indicativo e “Gerundismo” e vocábulos marcados	198
B. Dêiticos de Espaço	199
a. O caráter científico da universidade moderna	199
C. Dêiticos de Pessoa	200
c) Necessidade de auto-afirmação	200
Impessoalidade pronominal e verbal	200

CAPÍTULO 6. O DISCURSO RELIGIOSO	203
6.1 Análise do PP-UMESP 2003/2007.....	205
A. Dêiticos de Tempo	206
a) Afirmação da fé cristã	209
a.1. Ação dos verbos.....	209
Presente do indicativo.....	209
“Gerundismo”	211
Expressões com valor temporal e advérbios de modo.....	214
B. Dêiticos de Espaço	216
a) Afirmação da fé cristã	217
A presença do vocábulo marcado	217
b) negação do caráter prosilitista.....	217
c) manutenção da superioridade	218
Operadores Argumentativos	218
Modalizadores Discursivos, Índices Avaliativos e Advérbios	222
d) adoção do tom autoritário religioso.....	224
d.1. Verbos modalizadores deônticos	225
C. Dêiticos de Pessoa	228
b) negação do caráter prosilitista.....	228
Os pronomes e outras marcas pronominais	228
6.2 Análise do PD — 1993/1996.....	228
A. Dêiticos de Tempo	229
a) Afirmação da fé cristã	229
a.1. A ação dos Verbos	229
Presente do Indicativo e “Gerundismo”	229
B. Dêiticos de Espaço	232
a) Afirmação da fé cristã	232
a.1. A presença do vocábulo marcado	232
Discurso Citado:	233
c) manutenção da superioridade	234
c.1. Adjetivações e modalizadores verbais	234
C. Dêiticos de Pessoa	235
Tipos de designação do referente	236
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	239
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	250
ANEXOS	257

— Sim, sou o Diabo — repetia ele —, não o Diabo das noites sulfúreas, dos contos soníferos, terror das crianças, mas o Diabo verdadeiro e único, o próprio gênio da natureza, a que se deu aquele nome para arredá-lo do coração dos homens. Vede-me gentil e airoso. Sou o vosso verdadeiro pai. Vamos lá: tomai daquele nome, inventado para o meu desdouro, fazei dele um troféu e um lábaro, e eu vos darei tudo, tudo, tudo, tudo, tudo, tudo...

Era assim que falava, a princípio, para excitar o entusiasmo, espertar os indiferentes, congregar, em suma, as multidões ao pé de si. E elas vieram; e logo que vieram, o Diabo passou a definir a doutrina. A doutrina era a que podia ser na boca de um espírito de negação. Isso quanto à substância, porque, acerca da forma, era muitas vezes sutil...

(Machado de Assis)

INTRODUÇÃO

*Tenha cuidado com as aparências do mal.
Há uma voz interior em sua alma que
sempre o avisa a respeito do mal que se
aproxima. Você se sente indisposto, se
sente envergonhado. Acredite nessa voz;
pare e procure melhorar-se, pois assim
derrotará o mal.*

(Leon Tolstoi)

Esta tese se propõe a discutir algumas questões que envolvem a construção da identidade de uma universidade confessional situada na Região do Grande ABC.

Como introdução da presente investigação, situamos o problema de pesquisa, que se insere no domínio do conhecimento científico dos estudos lingüísticos, especificamente da *teoria/ análise dialógica do discurso*, de inspiração bakhtiniana.

Desde o final do século XX, o setor educacional brasileiro de nível superior vem passando por modificações estruturais significativas. Até os anos 80, por exemplo, o modelo de competência acadêmica parecia estar, de forma geral, restrito às universidades mantidas pelo Estado, notadamente em São Paulo. Além dessas, umas poucas universidades particulares, em especial as comunitárias de natureza confessional, eram as que tinham renome nacional pela qualidade do ensino e da pesquisa.

A partir de então, em decorrência de várias mudanças na política educacional, causadas, principalmente, pela estagnação da demanda por formação superior e pelas mudanças na moldura legal, que teve o primeiro marco na Constituição Federal de 1988, novas instituições de ensino de nível superior do setor privado foram sendo criadas, na sua grande maioria, sem a capacidade demonstrada pelas públicas, que contam com dotações

orçamentárias¹ para financiar o ensino e, especialmente, a pesquisa (cf. GENTILLI & SILVA, 2001).

Com o surgimento dessas novas faculdades e com a transformação de antigas instituições de ensino superior em universidades, não são poucos os estudiosos da educação, conforme veremos posteriormente, que ressaltam a grande concorrência gerada entre elas. Com relação a esse aspecto competitivo, destacam-se como conseqüência: a gerência que passaram a ter sobre os cursos oferecidos, a quantidade de vagas ofertadas por turma, e, ainda, o conteúdo curricular — instrumentos diferenciadores da identidade de uma instituição educacional.

Além disso, outro fato que também ganhou notoriedade junto aos educadores é a falta de competência acadêmica de grande parte dessas novas instituições, centradas quase que exclusivamente no ensino, tendo em vista o modelo da universidade pública, que prioriza, além do ensino, a pesquisa e a extensão.

Diante dessa nova realidade, os órgãos competentes do Estado, como o Ministério de Educação, foram criando mais instrumentos de controle das avaliações institucionais, por exemplo, além dos já existentes, a fim de melhorar a qualidade de ensino das novas universidades e, supostamente, para evitar o surgimento e mesmo a perpetuação de instituições de ensino que não estão capacitadas a lidarem com a educação de nível universitário.

Não somente para fazer frente a tais instrumentos de controle, mas também para sobreviver à grande concorrência instalada nesse meio, observa-se que algumas universidades privadas, em especial, as de fins lucrativos, estão lançando mão de um discurso de identidade institucional fundamentado nos princípios de mercado, nos quais se insere, por exemplo, o modelo de gestão da Qualidade Total:

a retórica da qualidade se impôs rapidamente como senso comum nas democracias, entre os intelectuais e — mais dramaticamente — em um número nada desprezível daqueles que sofreram e sofrem as conseqüências do êxito destas políticas conservadoras: os professores, os pais e os alunos (GENTILLI & SILVA, 2001, p.116).

¹ Dotações orçamentárias são os recursos financeiros que o Estado transfere para as universidades públicas para a sua manutenção.

A linha de pesquisa *Linguagem e Trabalho*, do Programa de Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), da PUC/SP, oferece abertura para a discussão dessa problemática em torno do ensino superior, à luz dos estudos da perspectiva discursiva. A articulação linguagem/trabalho teve início na década de 90 na PUC/SP e estabelece intercâmbio de estudiosos brasileiros e franceses.²

Um primeiro levantamento bibliográfico dos estudos feitos dentro dessa linha de pesquisa da linguagem/trabalho sobre a temática que envolve o ensino superior já revela a penetração desse novo pensamento no contexto educacional universitário:

A pesquisa de Mello (1999), por exemplo, que desenvolve um estudo discursivo de um informativo de uma universidade da Grande São Paulo, aborda as mudanças ocorridas com a implantação do Programa de Qualidade Total. Arouca (1997), também lançando mão de um estudo das práticas discursivas para examinar essa mudança de paradigma nas universidades privadas, ressalta que “o hoje não apresenta muitos indícios de que a universidade se prepara para uma resistência à hegemonia do discurso globalizante, o que lhe permitiria manter-se como um espaço de contradições e de reflexo para uma nova construção.” (Ibid, p.27) E, em seguida, ainda afirma que: “para as instituições educacionais, especialmente as privadas, o momento atual configura-se duplamente: existir dentro das leis de mercado e manter-se como instituição independente.” (Ibid, p. 28).

Nesse cenário, da perspectiva dos estudos discursivos, verifica-se que o entrecruzamento do discurso pedagógico com o de qualidade instaura uma situação de conflito, na medida em que “a universidade se encontra na presença de dois ambientes discursivos: um que lhe requer a manutenção de seu espaço autônomo, acadêmico, de liberdade intelectual e outro que busca construir uma relação simétrica entre educação e mercado, adaptando os parâmetros universitários e as leis de mercado” (AROUCA, 1997, 29).

² O projeto representou um acordo bilateral Capes/Cofecub, que envolve, do lado francês, a Université de Provence-Aix-Marseille e a Université de Rouen.

Essa relação conflituosa pôde ser investigada no discurso da instituição privada com fins lucrativos. Nos limites desta tese, o nosso interesse volta-se para o discurso das universidades de natureza comunitária de caráter confessional. De antemão, sabe-se que as universidades comunitárias confessionais³ aderem à filosofia educacional diretamente atrelada a um projeto missionário (*stricto sensu*)⁴, bem como a uma “mística”, isto é, a todo um conjunto de valores próprios da fé cristã, que se compromete com a permanente construção de uma sociedade mais justa para todos. Tanto a questão da missão como a da mística fazem parte de uma outra esfera da atividade humana, a religiosa; e é nessa esfera que o entrecruzamento dos discursos em questão passa a ser considerado ainda mais conflitante. É justamente para esse contexto das universidades comunitárias que o nosso interesse de pesquisa está voltado.

A tese está organizada em seis capítulos. No capítulo um, fazemos um levantamento do contexto sócio-histórico, primeiramente, com o foco para dois paradigmas da universidade que se encontram em conflito na atualidade e, em seguida, com o foco para os principais aspectos da história das instituições educacionais metodistas, especificamente a da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP).

No capítulo dois, apresentamos as contribuições bakhtinianas para uma *teoria/análise dialógica do discurso*, focalizando algumas noções teóricas que nos oferecem a base para a compreensão do caráter dialógico da linguagem verbal. Entre essas noções, destacam-se as de *interação verbal*, de *discurso relatado*, de *texto*, de *gênero do discurso* e de *vozes*, tal como trabalhadas pelo

³ No que se refere à forma jurídica dos estabelecimentos privados de ensino superior, as universidades confessionais, comunitárias e filantrópicas são mantidas e fiscalizadas pelas mantenedoras sem fins lucrativos.

⁴ Na visão Metodista, todo projeto missionário ligado à educação secular tem como objetivo “oferecer à pessoa e à comunidade, uma compreensão da vida e da sociedade, comprometida com uma prática libertadora, recriando a vida e a sociedade de acordo com os princípios do evangelho de Cristo.” Essa afirmação pode ser encontrada no *Plano para vida e missão*. Editora UNIMEP, Piracicaba, 1982, p.22. Trata-se de uma “coleção de textos aprovados pela igreja Metodista, que inclui as bases das suas doutrinas, as Diretrizes para a Educação, o Plano Missionário e o Credo Social. São posicionamentos aprovados pelos Concílios Gerais, a instância magna da Igreja, composta de delegados clérigos e leigos, representando a Igreja Metodista dispersa em todo território nacional”. (idem, p. 5) O *Plano para vida e missão* (PVM) é um documento que fundamenta todos os projetos educacionais de todas as instituições metodistas no Brasil.

Círculo de Bakhtin (1979/2003; 1929/1997; 1929/1995; 1926/1997). Combinando com a vertente russa para o estudo do discurso, apresentamos, ainda, algumas noções teóricas do pesquisador D. Maingueneau (2004; 1998/2001; 1987/1997): de *plano embreado e plano não embreado*, b) de *dêiticos de tempo, espaço e pessoa* e c) de *tipos de designação e vocação enunciativa*. Da obra de J. Auhtier-Revuz (1998), utilizamos o estudo sobre as *modalizações autonímicas* e, das publicações das pesquisas de I. Koch (1992; 1987), trabalhamos com os conceitos de *operadores argumentativos*. Estes últimos serão por nós utilizados da perspectiva dialógica do discurso.

O capítulo três traz a apresentação dos *corpora* de pesquisa: o *Projeto Pedagógico Universidade Metodista de São Paulo — gestão 2003-2007* (PP-UMESP 2003/2007) e o *Plano Diretor: quadriênio 1993-1996* (PD – 1993/1996), focalizando os dois diferentes contextos de elaboração dos respectivos documentos, bem como uma descrição de cada um deles. Ainda neste capítulo, explicitamos a delimitação dos *corpora*, mostramos as categorias de análise que serão utilizadas e, ainda, fazemos o recorte dos três discursos que foram escolhidos para a pesquisa: o mercadológico, o pedagógico e o religioso. Após, apresentamos as perguntas de pesquisa, os objetivos e a hipótese levantada. Ao final do capítulo, mostramos qual é o posicionamento *exotópico* por nós adotado nos limites deste estudo.

Os três últimos capítulos estão dedicados à análise dos *corpora*. Em cada um deles serão examinados os dêiticos de tempo, espaço e pessoa. As considerações finais retomam as perguntas de pesquisa, bem como os objetivos, apresentando os principais resultados. Os anexos correspondem aos documentos analisados.

CAPÍTULO 1. CONTEXTUALIZAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA

La palabra en la vida, con toda evidencia, no se centra en sí misma. Surge de la situación extraverbal de la vida y conserva con ella el vínculo más estrecho. Es más, la vida misma completa directamente a la palabra, la que no puede ser separada de la vida sin que pierda su sentido.

(BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1926/1997)

1.1. Identidade e formação das universidades: dois paradigmas conflitantes

De acordo com as investigações do grupo Gepes (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior) da Faculdade de Educação da UNICAMP, dentre as quais destacamos a pesquisa de Santos Filhos (2000), o tema em torno da identidade do ensino superior tem sido amplamente desenvolvido a partir dos três períodos críticos de transição no desenvolvimento das universidades: o pré-moderno, o moderno e o pós-moderno.

O nascimento da universidade ocorre, de fato, na pré-modernidade, período da história marcado pela hegemônica presença da Igreja, que exerceu considerável controle de pensamento e de pesquisa.

As principais restrições desse período ocorriam na vida pública e privada das pessoas com o domínio onipresente da religião. No mundo europeu ocidental que antecedeu o início da modernidade, imperava o cristianismo católico não só sobre as pessoas, mas também sobre todos os governos e sociedades; no âmbito individual, inexistia qualquer possibilidade de autonomia de pensamento ou de estilo de vida. No plano político, observou-se o autoritarismo dos governos com o poder predominante dos senhores feudais. Na esfera cultural e educacional não era diferente, com a também hegemônica presença da Igreja, que se considerava a educadora da humanidade,

assumindo como missão o *ite et docete*, ide e ensinai. É verdade que a criação da universidade medieval contribuiu com uma abertura da sociedade, porém a autonomia era ainda muito restrita (cf. SANTOS FILHO, 2000, p. 18)

O novo paradigma da modernidade tem seu início no século XVII no Ocidente, mas sua infiltração na universidade só ocorreu no século XIX com a fundação da Universidade de Berlim. Retomar as características e pressuposições que se instauraram nesse período e que marcaram profundamente a sociedade dos tempos modernos é fundamental para o nosso estudo, a fim de que possamos entender os motivos pelos quais muitas delas serão reformuladas e negadas no contexto das instituições universitárias na contemporaneidade.

No período moderno, ocorre o surgimento do que se convencionou chamar de uma “*modernidade cosmológica, científica, social, estética e política*”, além da consolidação de três novas crenças: “*a crença no progresso, em universais e no princípio da regularidade na natureza e na sociedade.*” (SANTOS FILHO, 2000, p. 22) .

Com base nos pressupostos iniciados por cientistas como Copérnico, Newton e Galileu, passa a prevalecer uma *cosmologia científica*, “caracterizada por uma busca de controle e predição, por modelos matemáticos e mecânicos e pela visão de um universo constituído de partículas mortas” (Ibid, p. 22), em detrimento de uma cosmologia tradicional de um mundo harmônico, centrado na Terra, de um universo criado por Deus.

A *modernidade científica* fundamenta-se em dois princípios básicos: a) a *separação radical entre sujeito e objeto* e b) o *conceito de ordem uniforme como princípio organizador dominante na realidade*. Esse momento marca uma importante mudança, na medida em que um mundo objetivo torna-se passível de ser descoberto pelo método científico. De início, a concepção de mundo é estática e não-evolucionária, portanto ainda marcada pela concepção tradicional, aristotélica, muito mais próxima da visão medieval. A mudança de mentalidade vai ocorrer mais tardiamente, no século XIX, a partir da teoria da evolução biológica de Darwin; a visão estática de mundo transforma-se, então, em uma visão dinâmica e evolucionária.

Ainda no que diz respeito à ciência, outro aspecto fundamental vai constituir a concepção moderna: o conceito de ordem uniforme como princípio organizador, dominante no mundo. Dessa concepção, verifica-se a adoção de alguns postulados:

- a mudança é uniforme, incremental e linear;
- o tempo é cumulativo, linear e seqüenciado e
- o espaço, assim como a natureza, é linear.

Em síntese, na ciência moderna, predomina uma “visão linear, uniforme, orgânica, harmônica e estável do universo e do mundo. (...) A partir e em função dela a ciência vai construir todo um arcabouço do conhecimento científico moderno.”(Ibid, p.23)

A *modernidade social* é caracterizada por uma doutrina de progresso e confiança nas possibilidades benéficas da ciência e da tecnologia. Nesse sentido, tanto na ciência como na tecnologia, encontravam-se os instrumentos de melhoria para a sociedade humana e o conhecimento advindo de ambas as fontes era considerado fundamentalmente positivo. A esse respeito, Santos Filho (2000) pondera que “por entender com tanta positividade o papel da ciência e da tecnologia, esta visão moderna não deixa de ser, numa certa medida, ingênua e simplista.”(Ibid, p.25)

Ainda no âmbito social moderno, assiste-se a uma preocupação com a *quantificação do tempo*, estabelecendo critérios mais rigorosos e precisos do tempo astronômico e do tempo humano, bem como uma valorização da *razão* e do *pragmatismo*. A propósito da razão e sua extrema valorização, a modernidade é, não raro, identificada como aquela dominada pela racionalidade. Conforme aponta Santos Filho, a razão é inclusive deslocada para o âmbito da religião e comparada a uma “deusa” dos tempos modernos:

Não podemos nos esquecer que a Revolução Francesa instalou a razão nos templos como a nova deusa, passando a ser a nova religião de mundo moderno e o princípio ou critério que deve regular toda a vida humana, toda a sociedade humana. (SANTOS FILHO, 2000, p. 25)

Mais adiante ainda nesta introdução, poderemos acompanhar as consequências históricas do deslocamento radical e da valorização exagerada, que, em um certo sentido, se constitui em uma relação paradoxal da razão no período moderno.

Quanto ao pragmatismo, este significou a visão utilitária do conhecimento, na medida em que se presenciou um direcionamento de aplicação e utilidade da ciência, em substituição da perspectiva abstrata, teórica ou simplesmente de contemplação do objeto de estudo. (cf. SANTOS FILHO, 2000, p.25)

A *modernidade estética* apresenta duas características contraditórias. Se, de um lado, adotou-se uma tendência de desprezo e de oposição aos valores burgueses, no que concerne o espírito pragmático de consumo, do outro, passou-se a valorizar a alta cultura, que se manifestou pela música erudita e pela arte sofisticada. É para a direção da cultura erudita que a universidade vai focar seu interesse de pesquisa.

Outra transformação importante da sociedade no período moderno se dá em torno da *política* com a instalação da democracia no governo. A construção de uma sociedade democrática, respondendo prioritariamente aos interesses da burguesia – ficavam as sobras para as classes marginalizadas ou proletárias –, significou a conquista da burguesia do poder político e a celebração do indivíduo e da liberdade individual.

Santos Filho aponta para o fato de que “as manifestações concretas destes temas modernos vão ser o protestantismo na religião, a auto-expressão nas artes, a experimentação na ciência e a democracia no governo” (SANTOS FILHO, 2000, p.27). No que concerne à formação da universidade, o período moderno é uma época rica, na medida em que traz:

- o triunfo do *humanismo secular* – começa um período de humanismo leigo e de secularização do mundo;
- o *aparecimento do capitalismo nacional, e, conseqüentemente, do Estado moderno* – surge a universidade pública estatal e a universidade privada laica, declinando progressivamente a influência e a presença da universidade confessional;

- a *hegemonia da racionalidade científica sobre a racionalidade filosófica e teológica* – a experimentação na ciência acaba com o dogmatismo do conhecimento pré-moderno fundado na metafísica, em que o argumento fundamental era o da autoridade e
- o *projeto iluminista* com suas características de valorização das chamadas três grandes bandeiras da Revolução Francesa: igualdade, liberdade e fraternidade. (cf. SANTOS FILHO, 2000, p.29)

Ainda como parte do conjunto de características e pressuposições que marcaram a sociedade moderna, encontra-se a consolidação das crenças básicas que fundamentaram a percepção e a compreensão de mundo da época. A primeira delas aponta para a crença no *progresso da sociedade e do indivíduo*. É tipicamente a “ideologia dos países capitalistas atuais. (...) Se cada um fizer a sua parte, vai ter chance, progredir e possivelmente tornar-se rico.”(Ibid, p.31)

A segunda crença da modernidade incide sobre os *valores universais* buscados e descobertos na ciência. Tais valores constituem as chamadas leis da natureza, que vão explicar os fenômenos e fazer a humanidade compreender a natureza física e a natureza social. “No mundo físico, por exemplo, essas leis vão ser buscadas por Newton e Einstein; por Darwin, no mundo biológico; por Freud, no mundo da psique humana; e por Marx, no mundo da sociedade e da história humanas.” (Ibid p.32)

A terceira crença foi a da *regularidade dos fenômenos*. Para cada domínio do conhecimento humano, da natureza física e biológica, da sociedade e da psique humana, afirma-se a existência de tais regularidades e predizibilidades. A descoberta delas constituiu-se, dessa forma, a tarefa dos pesquisadores.

Fundamentada nesses pressupostos e valores, a ciência moderna construiu suas bases, que balizaram o amadurecimento e a consolidação do ensino superior. Contudo, como já foi rapidamente abordado anteriormente, a adesão incisiva dessa nova concepção moderna só foi incorporada pela universidade a partir do século XIX , com a fundação da universidade de Berlim, na Alemanha.

Em conformidade com a visão moderna, três foram os princípios que acompanharam o início, bem como a consolidação posterior do projeto da Universidade de Berlim, e que precisam ser levados em conta na investigação da identidade da instituição universitária.

O primeiro diz respeito ao princípio da *tríplice autonomia da universidade*: autonomia do professor para pensar e pesquisar; autonomia do aluno para estudar e escolher o que quer estudar e autonomia da própria instituição em relação ao Estado para se autogovernar em relação aos seus aspectos acadêmicos, administrativos e financeiros.

O segundo princípio é o da *prioridade à pesquisa*. Abandonando o modelo ultrapassado de universidade docente que só ensinava, repetia e transmitia ou comentava o conhecimento, a Universidade de Berlim abre um novo espaço, começando com a pesquisa em sua Faculdade de Filosofia (Ciências e Letras).

O terceiro princípio relaciona-se ao da *unidade da pesquisa e ensino*, que “estabeleceu a importância do estudioso (o *scholar*) para a universidade e ao mesmo tempo confirmou o valor dos métodos de pesquisa científica nas fronteiras do conhecimento.” (SANTO FILHO, 2000, p.38)

A *busca da integração do conhecimento científico* constitui o quarto princípio que norteou o projeto da universidade alemã. Alocar todas as ciências — Física, Química, Biologia, Matemática, História etc — na Faculdade de Filosofia permitiria a interação entre os pesquisadores e, portanto, a possibilidade efetiva de integração dos conhecimentos. A intenção primeira da proposta interdisciplinar não vai ter continuidade, visto que, ainda na década de 70 do mesmo século XIX, tem início um processo analítico de multiplicação de novas ciências, de pesquisas em dimensões cada vez mais restritas e, portanto, de fragmentação do conhecimento científico moderno.

Atacando a validade e a legitimidade das principais pressuposições da modernidade, deparamo-nos com o terceiro período crítico de transição no desenvolvimento das universidades: o pós-moderno. Trazer o tema da pós-modernidade para o estudo da educação superior tem uma pertinência legitimada pela própria história, pois a universidade é essencialmente uma

instituição moderna. Os ataques à modernidade são, por excelência, ataques à universidade tal como ela é conhecida na atualidade.

De acordo com Santos Filho, a universidade, em especial a pública, ainda está tão fortemente arraigada aos princípios da modernidade que “a erosão da fé no projeto moderno coloca em questão a sua legitimidade, seus propósitos e atividades e, mesmo, sua razão de ser” (Ibid, p. 43)

Ao investigar algumas das características dos pressupostos desse terceiro período e suas implicações para um novo contexto em que a universidade terá que construir seu modo de ser e atuar, o pesquisador do grupo Gepes enumera:

- a *necessidade da universidade de se abrir para outros sistemas* (de diferente natureza), possibilitando a interação desses sistemas e integrando os conhecimentos de modo a favorecer a interdisciplinaridade;
- a *descrença nas metanarrativas*; as metarrativas dizem respeito às grandes teorias abrangentes, explicativas de todos os fenômenos
- o *princípio de indeterminação na ciência*, quer seja nas ciências humanas e sociais;
- o *foco no processo*; ao invés da preocupação com os resultados ou dimensões estáticas da realidade, valoriza-se o caráter permanentemente dinâmico do processo. Daí a popularidade da máxima: “ensinar a usar a varinha de pescar vai ser mais importante do que dar o peixe.”;
- o *domínio da mídia na representação do mundo*. A entrada e instalação das chamadas “novas tecnologias” na universidade acarretará uma profunda mudança na maneira como a informação será apresentada e no modo de construção da interação entre aluno/conhecimento/professor;
- a *explosão da informação e o concomitante crescimento das tecnologias da informação*, característica ainda não explorada nas práticas de ensinar e aprender;

- *o capitalismo global*; tem-se aqui uma expansão do capitalismo nacional da modernidade. Algumas implicações dessa característica se destacam: 1) crise na relação Estado/universidade, na medida em que o capitalismo multinacional provoca uma profunda crise do Estado, tal como este foi concebido e estabelecido; 2) consolidação, por força do espírito da globalização, do caráter planetário da universidade. 3) surgimento de novas figuras relevantes para o professor – peripatético – e para o estudante – estrangeiro e 4) tendência das universidades centrais, obviamente a dos países ricos, assumirem a produção do conhecimento, ao passo que para as universidades mais periféricas, caberia a função de consumo e distribuição dessa produção;
- *a integração entre Estado e economia*, com o risco de o segundo alcançar o predomínio sobre o primeiro;
- *a humanização do mundo em todas as dimensões*. Enquanto a mão do homem aparece marcando todos os aspectos da realidade, tudo vira artefato físico, simbólico e cultural e a natureza parece morta. Daí o importante papel da universidade como produtora e distribuidora de conhecimento;
- *o indivíduo humano como irônico, cínico, fragmentado, esquizofrênico*. Surge uma visão pessimista dos indivíduos pós-modernos, “cabendo então à universidade, junto com outras instituições da sociedade, buscar salvar o humano e construir alguma forma de humanismo satisfatório aos tempos modernos e alguma forma de utopia que dê significado à vida humana.”(p.48);
- *a queda do sujeito e nova concepção do sujeito e da história*. Na pós-modernidade não há mais sujeito integrado e harmônico, mas esfacelado, com mil facetas. Nas palavras de Santos Filho, vale destacar esse novo perfil do sujeito pós-moderno:

... o sujeito fragmentado está perdido, dividido em vários sujeitos, descentrado e constituído pelos discursos aprendidos e adquiridos ao se tornar participante de uma cultura histórica. O sujeito não tem mais uma autoconsciência unificada e integrada de si mesmo, nem autonomia pessoal, no sentido kantiano. Além disso, não há

mais uma história universal, mas histórias locais, fragmentárias, individuais. (SANTOS FILHO, 2000, p.49)

- *a tendência de supressão da idéia absolutista ou universal da razão e o surgimento de determinantes locais do que se tem como pensamento e ação racionais que são falíveis, contingentes e relativos ao tempo e ao local.* É uma visão que vai, na sua essência, de encontro à concepção moderna de universidade, sua noção de conhecimento absoluto, universal e objetivo e seu desprezo pelos problemas e conhecimentos locais e
- *a complementaridade entre alta e baixa cultura.* Há uma valorização tanto da cultura clássica como da popular, embora ainda haja, por parte da universidade, uma preferência pela cultura erudita e, de modo geral, pelos valores modernos. (cf. Ibid, p. 42-49)

A propósito das diferentes concepções que se confrontam nos períodos moderno e pós-moderno, ainda gostaríamos de aprofundar um pouco mais nas noções de *Razão* e *Estado*, pois elas tangem o cerne do projeto da universidade, em que pesem os seus princípios e valores.

Segundo Paulo Goergen, também pesquisador do grupo Gepes da UNICAMP, os dois princípios, de fato, se destacam dos demais, visto que constituem os “conceitos balizadores da estrutura cognitiva e social do mundo ocidental” (2000, p.103) e é em torno deles que “se adensa o debate sobre a refundação da universidade no início do século XIX, após o esgotamento da universidade medieval.”(Ibid. p. 106)

A centralidade da *Razão* como definidora do humano, na medida em que libertou a ciência do dogmatismo do conhecimento pré-moderno fundado na metafísica, em que o argumento fundamental era o da autoridade, trouxe indubitavelmente aspectos positivos para a universidade e, de modo geral, para a sociedade. Para a consolidação dos princípios da modernidade, verifica-se, contudo, o perverso processo de instalação de um conceito reduzido de razão, à medida que à ciência é concedido um espaço de poder normativo que se torna um padrão de cientificidade para qualquer ato cognitivo. (cf. GOERGEN,

2000, p.107) Na universidade, assiste-se então a perda de controle da razão sobre si mesma e, acima de tudo, sobre sua própria concepção pautada na reflexão e na autonomia. A esse respeito, Goergen (2000) faz considerações contundentes sobre esse processo e suas conseqüências, lembrando que:

A ideologia perniciosa da neutralidade científica ocultou por muito tempo os riscos do uso incondicional e descontrolado da razão, instrumento acima de qualquer suspeita, e a aplicação indiscriminada, dominadora, exploradora e destruidora dos seus resultados. Marginalização, holocaustos e devastação ambiental são a conta que todos temos que pagar por esta fé cega e ilimitada na Razão moderna, reduzida a apenas uma de suas faces. (GOERGEN, 2000, p. 110)

O autor reconhece, ainda, na modernidade “uma nova versão do mesmo autoritarismo medieval que a nova Razão se propunha superar.”(Ibid, p. 110).

Rompendo com o caráter teológico hegemônico na esfera do poder político, surge a concepção moderna de Estado, bem fundamentado nos princípios racionais, daí a sua ligação com a noção de Razão. O Estado torna-se, assim, “a única instância capaz de mediar a contraditoriedade do ser humano, dominado pelos interesses individuais, pelos afetos e paixões, mas, ao mesmo tempo, essencialmente carente da defesa do interesse social da razão.” (GOERGEN, 2000, p. 115). Tanto assim que o espírito da modernidade traz a esperança de que o Estado é o único “salvador” da miséria e da fome no mundo, tornando-se o “ ‘eu’ comum que aglutina, ao mesmo tempo, razão e poder, e, como tal, sacrifica, em nome da unidade, as várias e diferentes instituições produzidas pela irracionalidade da história.” (Ibid, p.115)

A universidade representou a força ideológica, por excelência, no processo da constituição do projeto político moderno e por isso passou a ser a instituição do Estado, ajudando-o como um dos seus instrumentos para superar as suas dificuldades. Semelhantemente ao aspecto negativo em torno da Razão, “o novo ator – Estado – que assume a posição que antes pertencia à Igreja e que, portanto, também se torna o seu novo mecenas, passa agora, tal como fizera a Igreja antes, a colocar a universidade ao seu serviço.” (Ibid, p.118)

Com as transformações ocorridas a partir do surgimento da sociedade informacional, da internacionalização da economia e dos novos estatutos que regem as relações internacionais, a função do Estado, pelo menos tal como foi concebida na modernidade, está em crise e, com isso, o papel da universidade precisa ser urgentemente repensado, principalmente no que diz respeito à mesma relação de dependência que ela tinha com o poder público, principalmente considerando o debate da nova realidade de sua estreita relação, não raras vezes descomedida, com o mercado.

A tensão gerada por essa relação cada vez mais próxima entre o ensino superior e o mercado vem gradativamente ganhando notável interesse da comunidade científica e, por esse motivo, tem sido investigada sob outras perspectivas teóricas, além das que são realizadas principalmente no campo da Educação e da Filosofia.

A partir de outros pontos de vista, como o sociológico e o econômico, por exemplo, essas mudanças, decorrentes do processo de institucionalização do mercado de ensino universitário, que não se restringem apenas ao Brasil, podem ser mais facilmente compreendidas se abordadas sob a ótica de uma transição de dois importantes modelos sociais, nomeados por Calderón (2000) de: paradigma *social-universalista* e *mercantil-individualista*.

O primeiro deles, sedimentado nos princípios do período moderno, acolhe a visão de um Estado forte e interventor, subsidiando os serviços sociais e instaurando uma base planejada de desenvolvimento, reforça a idéia de que a educação superior foi e ainda é concebida “como um direito social, como um serviço público que deve ser promovido e universalizado pelo Estado”, de maneira sempre gratuita. A universidade, por sua vez, deve ser pensada como “uma instituição autônoma, um espaço crítico com fins essencialmente públicos.” (Ibid, p.83)

Em defesa desse modelo *social-universalista*, a Unesco — Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura — tem se destacado no âmbito mundial por estabelecer uma série de princípios norteadores que estão sendo acolhidos por vários segmentos da sociedade. Para a Unesco, o ensino superior “enquanto espaço de formação deveria orientar-se para desenvolver um projeto político amparado na democracia, no respeito aos

direitos humanos, na tolerância, no respeito à diversidade cultural e na preservação do meio ambiente.” (Ibid., p.83) Já a universidade desempenharia uma importante função pública e ideológica “na formação do cidadão para um mundo solidário”. (Ibid., p.83) Nessa mesma perspectiva, Guadilla (1998, p. 13) ressalta o importante papel que a universidade deve cumprir, uma vez que:

la educación se entiende dentro de um modelo de desarrollo sostenible, caracterizado por uma maior calidad de sus procesos y productos; por el respeto a la diversidad cultural; por una nova relación del hombre con la naturaleza; y por una mayor sensibilidad hacia los problemas de pobreza, tanto material como intelectual y ética.

O paradigma *mercantil-individualista*, por sua vez, alinhando-se mais aos ideais pós-modernos, surge na década de 80 do mesmo século XX com uma força avassaladora, sob a hegemonia de um arcabouço teórico e ideológico conhecido como *neoliberalismo* e, obviamente, no declínio do paradigma *social-universalista*, trazendo um novo sistema universitário. Na perspectiva desse paradigma, “a educação superior é abordada como um serviço e, como tal, pode ser comercializado abertamente e regido pelas regras de mercado.”(Ibid, 2000, p.84) Com relação à universidade, a questão da autonomia continua a ser uma das suas fortes características, entretanto o que se discute nesse paradigma é a autonomia de uma “ciência de gestão e de direção das organizações que ultrapassam o âmbito empresarial, estendendo-se a todas as atividades humanas que se realizam por meio de organizações e corporações” (Ibid., p.93). Isso implica a racionalização da atuação em sociedade, a atuação pautada em resultados, a definição da missão institucional e das estratégias em função dos objetivos, a definição dos produtos em função da demanda e necessidade do seu mercado e outros (cf. Ibid., p.93)

No cenário internacional, um dos apoios mais significativos ao paradigma *mercantil-individualista* vem do Banco Mundial. Defendendo a idéia de que o investimento do Estado no ensino superior perpetua as desigualdades, “o Banco Mundial é enfático ao levantar e abraçar a seguinte

bandeira: os Estados devem priorizar investimentos no ensino público básico, deixando para a força de mercado o ensino superior.”(Ibid., p.98)

As várias universidades privadas com fins lucrativos, especialmente as dos grandes centros urbanos, que já estão alinhadas aos princípios do paradigma *mercantil-individualista*, não são vistas positivamente por vários setores da sociedade, em especial pela comunidade acadêmica que se coloca, na sua quase maioria, favorável ao paradigma *social-universalista*. Chegando ao nosso foco de interesse, a situação das universidades privadas comunitárias confessionais é ainda mais agravante, uma vez que “se elas querem sobreviver, deverão agir como empresas educacionais, terão que competir [com as demais universidades privadas e públicas], definir seu mercado, seu nicho de atuação, bem como criar mecanismos gerenciais administrativos que possibilitem saúde financeira e, ao mesmo tempo, desenvolver sua missão pública.”(Ibid., p.127).

Ainda do ponto de vista sociológico, cumpre destacar as investigações de Sampaio (2001), pesquisadora integrante do Núcleo de Pesquisas sobre o Ensino Superior da Universidade de São Paulo (Nupes), cujo tema também focaliza o ensino superior do setor privado, sobretudo no contexto brasileiro, e sobre o qual incide nossa atenção.

A autora ressalta que as intensas transformações a que esse setor está sendo submetido ao longo das últimas décadas demonstram uma maior diferenciação entre os estabelecimentos que os compõem e uma organização mais segmentada da representação de seus interesses.

No que se refere à composição acadêmica, as instituições de ensino superior do sistema nacional passam a ser classificadas em: universidades, centros universitários, faculdades integradas; faculdades e institutos superiores ou escolas superiores. Os órgãos representativos do ensino superior do Brasil são de dois tipos: o primeiro opera a interseção de conjuntos diferentes do sistema, acolhendo assim representantes do sistema público e privado; e o segundo realiza a disjunção da representação dos interesses de um mesmo conjunto. Enquadrada no primeiro tipo está a Crub (Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras). Do segundo grupo, fazem parte a Andifes (Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino

Superior), a Abruem (Associação Brasileira de Universidades Estaduais e Municipais), a Anup (Associação Brasileira de Universidades Particulares) e a Abruc (Associação Brasileira de Universidades Comunitárias).

Para algumas universidades comunitárias, sejam elas confessionais ou não, o fato de pertencerem a esse grupo heterogêneo traz implicações negativas no que concerne à questão da imagem, na medida em que são muitas vezes comparadas com instituições que, coerentes com as regras de mercado — compreendido na equação oferta/demanda —, atendem à emergência do ensino superior de massa, com baixa qualidade de ensino.

Como consequência, a crítica que “o setor privado é o ‘outro’, aquilo que representa, por si, pelas circunstâncias de sua expansão ou por derivações ideológicas, ‘o mal’” (SAMPAIO, 2001, p.170) já circula como consenso nas esferas das universidades públicas, bem como das associações de ensino superior.

Assim sendo, a atitude de algumas universidades comunitárias tem sido a de refutar essa idéia veiculada, já que seus ideais assemelham-se muito aos ideais das universidades públicas, que afirmam ter como missão “formar profissionais críticos, desenvolver o conhecimento e transformar a sociedade.”(SAMPAIO, 2001, p. 167) e, portanto, acabam alinhando-se ao paradigma social-universalista .

Sampaio aborda essa postura das universidades comunitárias em sua investigação, destacando que:

na construção da identidade das universidades comunitárias, nota-se que a ênfase recai muito mais nos aspectos que procuram distingui-las das demais universidades particulares, ou seja, no que elas negam ser, do que na apresentação de suas próprias características. O exame dos documentos do grupo das universidades comunitárias, incluindo o estatuto da Abruc⁵, permite ver com clareza esse processo de construção da identidade das universidades comunitárias mediante a negação de ser do “outro”, as universidades particulares. (SAMPAIO, 2001, p. 202)

Essa identidade marcada mais pela negação aponta para uma necessidade de reafirmar a dimensão pública da universidade comunitária:

⁵ Associação Brasileira de Universidades Comunitárias.

- são instituições de origem da comunidade civil ou religiosa, com manifesto objetivo-social, não subordinadas a empreendimentos de grupos empresariais ou familiares, que seriam instituições particulares *stricto sensu*;
- os bens da entidade mantenedora nem se vinculam a pessoas nem são transmitidos por herança, pertencendo à comunidade ou a instituições confessionais;
- mantêm estreita vinculação com a comunidade, especialmente por meio de programas e serviços de extensão;
- os dirigentes não são vitalícios;
- os professores e outros dirigentes da sociedade civil participam na instituição por meio de suas organizações;
- têm a preocupação com a qualidade acadêmica, mantendo programas de capacitação e de permanência dos professores e fomentando núcleos de pesquisa. (SAMPAIO, 2001, p.202)

Considerando tal quadro contextual, a construção da identidade constitui uma tarefa contínua e fundamental, pois é ela que legitimará as universidades comunitárias. Por uma questão de princípios, a maioria das universidades comunitárias de natureza confessional não pode e não quer assumir um posicionamento ideológico explicitamente empresarial, o que significaria enquadrar-se no paradigma *mercantil-individualista*, embora se encontre inevitavelmente inserida na dinâmica geral do mercado. Assim, nos principais documentos que explicitam a missão e os princípios das universidades confessionais, verifica-se que essas se comprometem com valores mais voltados para a questão social de uma política cidadã.

No âmbito nacional, a posição ideológica de maior força pública do país continua alinhada aos princípios do modelo *social-universalista*, no que diz respeito ao seu ideal de projeto de universidade. O contexto histórico-institucional da Reforma Universitária de Córdoba, no início do século XX, tornou-se a principal referência para definir a identidade da universidade brasileira baseada nos princípios sociais, a saber: autonomia universitária, gestão democrática, gratuidade do ensino superior e compromisso social, os quais fundamentam os principais documentos da educação nacional. A legislação para o ensino superior da Constituição Federal de 1988, por exemplo, nos artigos 205, 206 e 207, aponta para a importância desses princípios sociais:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.

Art. 207. 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.

Fonte: [http:// www.portal.mec.gov/sesu](http://www.portal.mec.gov/sesu)

É bem verdade que, na prática, a mesma Constituição de 1988, possibilitando uma diversificação institucional na esfera privada para suprir uma demanda de massa por ensino superior, foi paralelamente tomando cada vez mais a direção do paradigma *mercantil-individualista*:

Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

- I - cumprimento das normas gerais da educação nacional;
- II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.

Fonte: [http:// www.portal.mec.gov/sesu](http://www.portal.mec.gov/sesu)

Mas o fato a ser considerado aqui, no que tange o teor do conteúdo dos documentos que abordam a missão institucional da educação superior brasileira, é a constante preocupação e necessidade de reafirmação do seu compromisso social de construção de uma sociedade mais justa.

Voltando para o contexto das universidades privadas, algumas pesquisas consideram esse movimento em direção ao paradigma *social-universalista* como uma estratégia de *marketing* institucional da universidade:

O *marketing* das instituições privadas de ensino superior não pode ser interpretado meramente como um fenômeno comercial e/ou como um produto de um aparato de comunicação específico. Ele não se limita ao universo da venda de formação superior, embora essa também seja uma *raison d'être*, mas reitera uma forma retórica difusa, que é de uma cultura promocional cada vez mais arraigada nas sociedades de mercado de massa. O *marketing* envolve, assim, a publicidade das instituições, suas atividades e a própria propaganda. Além de orientar-se em função da equação oferta/demanda — que é o que faz a propaganda —, o *marketing* deve captar as sinalizações mais gerais. Tais sinalizações tanto podem partir das políticas globais de educação superior — incluindo a legislação que regulamenta o sistema — como das transformações da própria sociedade, considerando-se as mudanças de padrões culturais. (SAMPAIO, 2001, p.319)

Cabe ressaltar que esses resultados obtidos e que estão sendo já divulgados no âmbito acadêmico-científico — quer aconteçam nos campos da Sociologia, da Economia, ou no de outros — são fundamentais como contexto extraverbal para as pesquisas lingüísticas de abordagem discursiva. Ao estudo apurado do conteúdo do contexto extraverbal precisam ser acrescentadas algumas considerações advindas do exame dos aspectos propriamente dos signos lingüísticos, sobre os quais discorreremos no próximo capítulo, bem como dos demais elementos da situação concreta da enunciação que participam da construção do sentido, como, por exemplo: a identidade e o papel dos interlocutores e as esferas de produção, circulação e recepção do ato enunciativo.

A abordagem bakhtiniana dos estudos discursivos da linguagem nos permite analisar esses aspectos no seu conjunto e, portanto, constituirá a base dos pressupostos teóricos que serão utilizados nesta tese.

1.2 A educação metodista brasileira: um breve panorama contextual

Ainda como parte deste capítulo, encontra-se um levantamento de alguns dados históricos sobre a educação brasileira na Primeira República, focalizando a situação política, econômica e social daquele momento.

O final do século XIX ficou marcado por importantes acontecimentos e mudanças: o Brasil passou do domínio colonial português ao estatuto de país independente e, depois, de Monarquia à República. Esse último período é o que ocupará o centro de nossas atenções, já que a implantação e a prática educativa do metodismo de origem missionária norte-americana no Brasil ocorre nesse momento.

Depois da instalação do regime republicano (1889), predominavam ainda as características da instituição coronelista nos mais importantes setores da sociedade: o político, o econômico e o social (cf. NAGLE, 2001).

No setor político, o fenômeno de maior destaque é o da criação da “política dos estados”, criada pelo presidente Campos Sales, que, não muito mais tarde, ficou centralizada nos dois grandes estados de Minas e São Paulo pela alternância no exercício da presidência da República; a “política dos estados” ficou assim conhecida como a “política café-com-leite”. Segundo Nagle, essa política foi “a responsável pela aglutinação, no plano nacional, das forças representadas pelo coronelismo, e sem a qual dificilmente seria evitada a ‘luta fraticida’ no sistema.” (Ibid., p.11).

Ainda no âmbito político, vários agrupamentos com denominação de partido político, muitos deles de vida efêmera, foram formados nesse período. O surgimento de três agremiações precisa ser mencionado: no plano nacional, o Partido Republicano Liberal, liderado por Rui Barbosa; e, no plano estadual, o Partido Libertador (PL), fundado por Assis Brasil em 1928 no Rio Grande do Sul, e o Partido Democrático (PD), de São Paulo, formado por Antônio Prado em 1926. Dentro desses partidos, os princípios do liberalismo começavam a

ser amplamente pregados, buscando o rompimento com as práticas políticas impregnadas da ideologia coronelista, ainda predominante na República Velha. Esses partidos foram os mais importantes organizadores da campanha de natureza liberal, que se fortaleceu no Brasil na década de 1920, construindo as bases doutrinárias ao programa da Aliança Liberal.

No setor econômico, vivia-se um período de transição do sistema, que não ocorreu de maneira simples, nem tampouco rápida. O que antes estava totalmente baseado na agricultura de exportação (1925 a 1975), e aí se destaca a lavoura cafeeira como produto mais importante, orienta-se, no início da Primeira República, no sentido de uma sociedade semi-industrial. A expansão e a influência da produção de café ganharam proporções tão grandes que acabaram desencadeando o seu próprio movimento de declínio. Isso ocorreu porque:

(...) certos elementos da estrutura colonial de produção provocaram a introdução de mudanças no processo econômico, atingindo a estrutura social. Enquanto tais transformações não ocorreram, os pré-requisitos necessários à alteração do *status quo* estavam ausentes. Aqui se faz referência ao processo de industrialização que, a partir de 1915, entra em outra fase de desenvolvimento, industrialização que foi gerada pelas condições inerentes ao desenvolvimento da produção cafeeira. (Ibid, p. 25)

Dessa forma, houve uma alteração significativa que dinamizou o centro da economia brasileira, uma vez que a economia de mercado, que antes da década de 1910 era quase toda voltada para o mercado externo, expande-se, principalmente na década de 1920, para o mercado interno — fato que possibilitou novas perspectivas para o desenvolvimento do país, bem como eliminou algumas distorções da situação político-financeira.

As transformações nos setores político e econômico provocaram, naturalmente, alterações no setor social. De modo geral, essas alterações estão relacionadas ao processo imigratório, que, embora tenha tido seu período áureo entre 1888-1914, continuou de maneira significativa durante o último decênio da Primeira República. Contudo, a influência dos estrangeiros na sociedade brasileira não foi devido às questões de natureza quantitativa, mas qualitativa, na medida em que se desencadeou um novo sistema de

valores da civilização urbano-industrial. Dentre as principais implicações do processo imigratório apontadas por Nagle (cf. Ibid. 36-51), destacamos:

- a alteração no mercado de trabalho e nas relações trabalhistas;
- o surgimento de nova modalidade de força de trabalho, qualitativamente diferente daquela formada nos quadros da produção escravagista;
- o aparecimento de novos sentimentos, idéias e valores no processo de integração social;
- o auxílio na luta antipatriarcalista e
- o favorecimento de um padrão de estratificação social relativamente estável para outro fluido e instável, mas orientado no sentido de formação de uma sociedade de classes — fato que consolida a ordem competitiva e individualista.

A partir desse breve panorama nos setores político, econômico e social, observa-se a presença de uma marcante inquietação social e heterogeneidade sociocultural que tendiam a provocar alterações nas bases da sociedade brasileira. As características mais evidentes dessa tendência se fortaleciam sob a influência dos princípios do liberalismo, positivismo, individualismo e da maçonaria.

1.2.1 A infiltração norte-americana

A propósito do intenso processo imigratório ocorrido em função dessa fase de transição do Brasil, queremos destacar a chegada dos norte-americanos. Em primeiro lugar, alguns questionamentos: quem eram esses estrangeiros? Quais as suas motivações? Por que do interesse pelo Brasil?

Após o término da Guerra Civil, houve um significativo movimento emigratório em direção à Ibero-América. Conforme aponta Mesquida (1986), a história da emigração dos cidadãos do Sul norte-americano está relacionada a quatro fatores: a) o desenvolvimento dos Estados Unidos; b) a expansão para o Oeste; c) a escravidão e c) o destino manifesto.

Daí [dos quatro fatores] se constata que este movimento migratório em direção ao Brasil estava estreitamente ligado à história da expansão norte-americana. Para estes pioneiros que haviam feito a “Marcha para o Oeste” no seu próprio país, movidos por um espírito “missionário”, e que haviam sofrido um impiedoso revés quando quiseram frear a marcha da evolução americana movida pela idéia de progresso de seus compatriotas do Norte, a emigração para o Brasil os desafiaria a recomeçar a vida num país onde tudo ainda estava por fazer e lhes daria a oportunidade de empreender a “ocupação” de um novo território. (Ibid, p.34)

Os cidadãos sulistas, humilhados pela derrota sofrida nos Estados Unidos, iniciam o processo de emigração, motivados agora pelo “sonho” brasileiro dos confederados (*the confederate Brazilian “dream”*). As pesquisas de Mesquida dão conta de que algumas associações foram fundadas no Sul dos Estados Unidos com o intuito enviar “agentes” à Ibero-América, a fim de investigar as reais condições dos países do sul de receber esses futuros novos emigrantes.

Ocorreu que começou a circular uma propaganda favorável ao Brasil feita pelos viajantes americanos⁶, que consistia em difundir os ideais liberais de democracia, de reforma, do federalismo, de fraternidade, de igualdade, de liberdade, bem como a idéia do progresso e do desenvolvimento do país, ligado à economia, aos transportes e às finanças, tão almejados por esses norte-americanos sulistas que tiveram os seus sonhos frustrados. (cf. Ibid, p.34-35)

Além das motivações ligadas a fatores econômicos, políticos e sociais, nota-se também um interesse cultural e político. De acordo com Mesquida, a afirmação que circulava na época de muitos missionários era a de que “o verdadeiro cristianismo (dos protestantes do sul) deveria ser salvo e, para que isto ocorresse, seria mister ‘transplantá-lo o mais rápido possível’. Esta transferência deveria ser um movimento de massa do povo, que, por seu

⁶ É interessante o relato de Mesquida sobre a viagem de um missionário ao Brasil: “O reverendo Daniel Parish Kidder, missionário metodista americano, viajou a serviço da *American Bible Society*, durante dois anos e meio, por quase todas as Províncias do Brasil (1837-1840). Por ocasião de seu retorno aos Estados Unidos, descreveu suas impressões sobre o país e as experiências que aqui viveu. Sua obra, *Sketches of residence and travel in Brazil* (Reminiscências de viagens e permanência no Brasil), publicada em 1845 na Filadélfia, ‘não mostra somente a sociedade brasileira, mas descreve o conjunto das instituições do país e da vida brasileira, às vésperas do Segundo Império’. (Ibid, p. 35)

número, pudesse ser capaz de construir sua própria sociedade e de controlá-la.”(Ibid, p.38). Vejamos por meio de mais algumas citações de Mesquida como o aspecto religioso se faz presente nesse processo de emigração dos americanos do Sul dos Estados Unidos:

Para os teólogos sulistas, a escravidão era uma instituição ordenada diretamente pelo próprio Deus. Estes teólogos afirmavam, com a Bíblia na mão, que a raça negra é descendente de Canaã, filho mais moço de Noé, o qual foi declarado maldito por seu pai e condenado a ser ‘o escravo dos escravos de seus irmãos (cf. Gênesis 9: 20-27) Estes protestantes acreditavam que apenas eles eram os verdadeiros arautos da Palavra de Deus e chegaram à constatação de que os “ianques” haviam há muito tempo abandonado o caminho da salvação, pois posicionaram-se contra uma instituição criada por Deus: a escravidão. Segundo Gueiros Vieira, este aspecto religioso aparecia com insistência nos argumentos pró-emigração emitidos pelo rev. Louis Dabney, professor do *Union Theological Seminary*, Richmond, Virgínia. (Ibid, p. 38)

O dr. Barnsley, imigrante americano, médico em Tatuí, São Paulo, ia mais longe. Ele afirmava que a meta dos sulistas americanos era a de ‘ocupar o país, converter nativos e, se necessário, fazer uso da solução armada. Por outro lado, esta idéia não era estranha ao rev. Ballard Dunn, que consagrou um capítulo de seu livro ao tema da ocupação do Sudeste do Brasil. Para ele, segundo a opinião de um ‘velho soldado prussiano’, 20 mil soldados bem disciplinados e alguns navios de guerra poderiam manter a marinha e o exército brasileiros afastados da região. Assim, os imigrantes não tinham nada a temer porque o território poderia ser mantido como uma fortaleza, onde o sistema de escravidão e a liberdade religiosa e política seriam defendidos contra os eventuais ataques dos ‘pagãos’ nativos. (Ibid, p.38)

Cabe ressaltar que a elite intelectual e política brasileira também nutriam um interesse pelos imigrantes sulistas, com suas idéias, sua experiência, sistema de valores, conhecimento, etc. Recuperando algumas cartas desses intelectuais⁷, Mesquida traz até nós alguns depoimentos que flagram toda a animação em torno dos efeitos desse processo de imigração. A seguir encontram-se dois trechos de depoimento de um conceituado intelectual liberal brasileiro Aureliano Cândido Tavares Bastos, argumentando que o Brasil tinha a necessidade de:

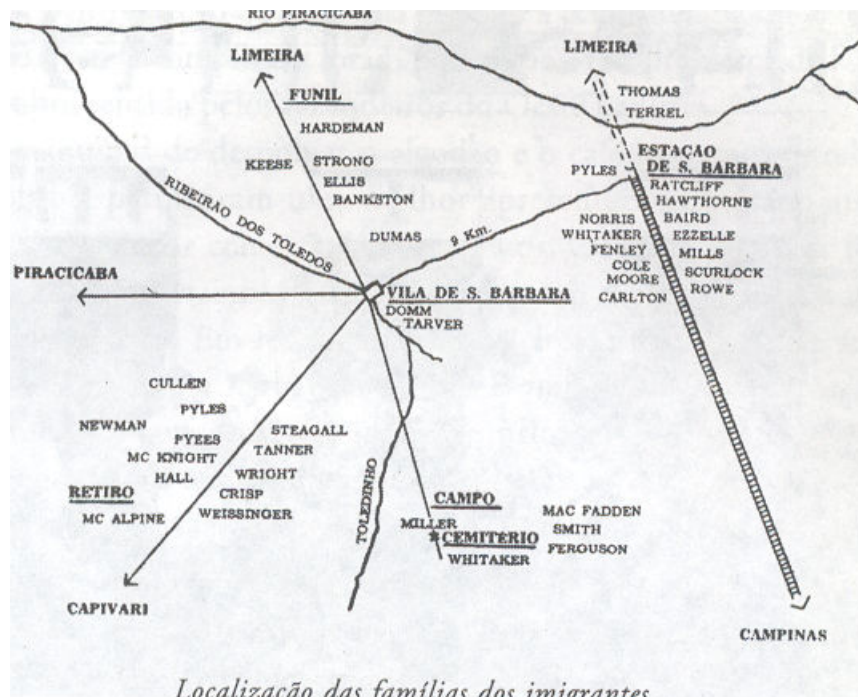
⁷ São cartas publicadas que datam do ano de 1938 e podem ser encontradas em: Aureliano Cândido Tavares Bastos, *Cartas do solitário* (São Paulo, Cia, Nacional, 1938), p. 414.

sangue novo, desta audácia, desta indústria, desta energia e deste espírito viril de invenção e de progresso que vocês podem nos trazer... Mas não devemos ver apenas o aspecto material da questão. Eu vejo, antes de tudo, o resultado moral que resultará das relações entre o meu país e o de vocês... Quais são as necessidades do Brasil? O país tem necessidade de pessoas criativas... Estas pessoas existem em abundância nos estados Unidos...(apud, Ibid p. 40)

Não é somente em razão do progresso, mas sobretudo pela reforma moral de meu país que desejo, com ardor e o mais rápido possível, a comunicação entre o Brasil e os Estados Unidos da América do Norte... Não tenhamos medo do espírito civilizador, democrático, evangélico, humanitário, fraternal dos norte-americanos. (apud, Ibid, p. 41)

A chegada dos imigrantes norte-americanos teve início em 1865, após a derrota do Sul. Consta que os primeiros imigrantes, maçons, protestantes, eram originários do Alabama, o que os fez identificar com a região de Campinas e Piracicaba, propícias ao plantio de algodão e próximas da estrada de ferro.

De acordo com Mesquida, as terras da região do sudeste paulistano encontravam-se enfraquecidas e o mercado de cana-de-açúcar em decadência, fatos que ajudaram na aquisição de propriedades rurais pelos imigrantes sulistas. Veja no mapa a seguir a localização escolhida para abrigar as famílias desses imigrantes no Oeste de São Paulo:



*Localização das famílias dos imigrantes
do Sul dos Estados Unidos no Oeste de São Paulo*

A entrada desse novo grupo de imigrantes proporcionou uma mudança na vida econômica, social e cultural da região, em especial por meio 1) do emprego de técnicas agrícolas inovadoras; 2) da transmissão do “savoir-faire”; 3) da difusão de um espírito empreendedor e da comunicação de novas idéias; 4) da comunicação de princípios e valores constitutivos do modo de vida norte-americano e 5) da educação. Daí o desenvolvimento da região de Campinas tomar impulso a partir da segunda metade do século XIX.

1.2.2. A Educação protestante brasileira na Primeira República

O início da educação formal no Brasil ocorreu com a chegada dos primeiros representantes da Companhia de Jesus em 1549, fato que aponta para o predomínio da forte influência européia na sociedade brasileira por, no mínimo, 210 anos – o tempo em que a Igreja Católica manteve o monopólio do ensino.

Nessa época, além de os jesuítas engajarem-se na tríplice tarefa de catequizar os índios, conservar e nutrir a fé dos filhos dos colonizadores, também desempenharam o importante papel de, por um lado, formar a mentalidade de elite e, por outro, formar o clero brasileiro; o primeiro voltado para a Europa e seu sistema de valores e, o segundo, ligado à ortodoxia católica.

Com a expulsão dos jesuítas em 1759, tem-se início uma tentativa de secularização da educação, contudo, ainda sob bases bem precárias. Nas palavras de Mesquita, abriu-se, na realidade, um “vazio” no sistema educacional da Colônia:

A Metrópole, coagida pela camada social dominante a preencher a lacuna aberta pela ausência daqueles que durante dois séculos se ocuparam da educação dos brasileiros, criou, por volta de 1770, as Escolas e Aulas Régias nas principais cidades do país, escolas mantidas financeiramente pela Coroa, mas sustentadas graças a um imposto cobrado anualmente. No entanto, seus administradores locais (“diretores de estudo”) ocupavam-se mais de tarefas comerciais do que da instrução escolar, colocando em segundo plano a educação do povo. (Ibid, p. 52)

Assim, a educação dos filhos dos senhores-de-engenho e dos funcionários da Coroa ficou sob a responsabilidade do clero nas casas-grandes nos seminários católicos durante cinquenta anos. Nos domicílios, a Igreja passava a ter a influência no interior da família patriarcal.

Transferida a Corte portuguesa para o Brasil, começava a surgir a necessidade de dotar o Rio de Janeiro de uma infra-estrutura mais adequada às exigências de uma capital, inclusive em termos educacionais. Foram então criadas a Academia da Marinha (1808) e a do Exército (1810), os cursos de Anatomia, Cirurgia e Medicina, assim como os de Agricultura, Economia e a Escola de Ciências, Artes e Ofícios. Fundaram-se ainda a Biblioteca Pública, o Museu e a Imprensa Real.

Conforme Mesquita, “este movimento contribuiria também para europeizar o sistema de valores e a expressão cultural da classe abastada, gerando uma educação literária destinada à manutenção e à formação de uma elite atraída pelos títulos de ‘bacharel’ e ‘doutor’”. (1984, p. 53)

Após a proclamação da Independência, criou-se um contexto na Assembléia Constituinte propício à discussão acerca do lugar que deveria ser atribuído à educação no novo Código de Leis. Nos anos subseqüentes, várias leis foram sendo criadas no sentido de estipular o princípio da liberdade do ensino e de facilitar a autorização dos governadores das províncias a instalarem escolas elementares em todas as cidades, vilas e povoados do Império.

Embora o movimento de educação que devagar se formava fosse ainda precário em muitos aspectos, ele atraiu a atenção dos proprietários rurais para a cidade, onde poderiam encontrar educação para seus filhos, conseguindo chances na escalada de ascensão social e, principalmente, de poder político.

Vale ressaltar que as leis e as iniciativas educacionais práticas favoreceram somente a uma parcela muito restrita da população. Mesmo após as províncias terem adquirido a responsabilidade legal sobre a educação primária e secundária, a situação não mudou na prática, porque o poder central sobre a educação superior, a cargo da União, é que ditava o programa a ser seguido pelas escolas; estas deveriam preparar seus alunos para os exames de ingresso nas academias.

A precariedade do ensino ocorria por vários fatores (cf. *Ibid*, p. 60):

- baixo valor social dado pelos pais à educação de seus filhos – tão logo eles aprendiam a ler e escrever já eram retirados da escola;
- insuficiência da formação didático-pedagógica dos professores – o ensino elementar, por exemplo, era reduzido tão somente à leitura e à escrita e ao aprendizado das quatro operações;
- baixo salário pago aos professores e
- escassez de material escolar – cabia ao professor muitas vezes fornecer esse material aos alunos.

Entre o período de 1869 a 1900, nesse contexto desfavorável ao ensino, surge o ensino privado e, portanto, protestante. Mesquita nos traz o crescimento das escolas particulares na Província de São Paulo no período

das duas últimas décadas do século XIX, mostrando que, estimuladas pela imigração e pelo desenvolvimento econômico da região, as escolas particulares multiplicaram-se:

A maioria dos estabelecimentos restringia-se à instrução primária masculina. (...) A maioria das moças de famílias ricas recebia a formação primária em casa com um preceptor especialmente contratado ou nas poucas escolas, geralmente confessionais ou mantidas por religiosas, situadas nas cidades tradicionais (Taubaté, Guaratinguetá, Santos e São Paulo) que funcionavam em regime de internato. Essas instituições esmeravam-se na veiculação de uma educação capaz de formar esposas e mães dedicadas ao lar e à Igreja. Quanto à instrução secundária particular, ela pôde desenvolver-se graças, sobretudo, ao valor social (e político) atribuído à educação pelos fazendeiros-empresários do Oeste da Província, bem como ao espaço aberto pelo Estado, que abandonou o ensino secundário. (Ibid, p. 63)

O ensino protestante começa a se instalar no Oeste paulista, por meio do trabalho de missionários norte-americanos em função da carência vigente de escolas para os filhos dos imigrantes sulistas dos EUA. Como ressalta Mesquida, é interessante notar que a construção de uma igreja era sempre acompanhada ou mesmo precedida pela construção de uma escola. (cf. Ibid, p. 66)

O novo grupo de imigrantes contava com o apoio político dos republicanos, maçons, liberais, positivistas e anticlericais, como mencionamos anteriormente. Destaca-se desse grupo o papel dos maçons para a abertura de escolas populares. A ajuda era obviamente motivada não só por interesses políticos, mas também ideológicos: o fortalecimento de uma posição contrária ao método das escolas católicas.

Desde 1549, pouco após a chegada dos jesuítas, várias foram as denominações protestantes que começaram a chegar no Brasil. Entre elas estão a Igreja Reformada de Genebra (1555), enviados pelo próprio Calvino, a Igreja Reformada da Holanda (1624-1654), a Igreja Anglicana (1810), após o tratado comercial assinado pelo príncipe regente dom João com a Inglaterra e também a comunidade evangélica alemã (1827). Contudo, essa presença protestante restringia-se ao que Mesquida se refere como um “protestantismo

de imigração” – que consiste de uma prática não proselitista, com exceção da minoria expatriada. (cf. Ibid, p. 91-93)

Com a chegada dos protestantes metodista, a realidade é diferente. A Igreja Metodista Episcopal, ao chegar ao Brasil, inaugurou o chamado “Protestantismo de Missão”. É bem verdade que “a palavra ‘missão’ não se restringe à obra evangélica de propagação da fé, mas assume, no nosso entender, um sentido sócio-político e cultural que amplia consideravelmente o seu significado.”(Ibid, p. 93)

A pesquisa de Mesquida ainda nos dá conta de que a Igreja Metodista envolveu-se de maneira significativa com a vida política-cultural dos Estados Unidos, chegando a influenciar o desenvolvimento do liberalismo e sua aproximação cotidiana: o “*american way of life*”.

Esses fatores históricos têm uma profunda pertinência para nossa pesquisa. Por essa razão, levantaremos a seguir alguns dados sobre a gênese do metodismo na Inglaterra, para melhor entender como se deu a vinda desses missionários norte-americanos ao Brasil.

1.2.3. A gênese do metodismo na Inglaterra

A gênese do movimento metodista na Inglaterra ocorreu no século XVIII no importante contexto da Revolução Industrial, que permitiu aos ingleses consolidar o seu processo de modernização. Para entender melhor o surgimento do metodismo é importante levar em consideração a estrutura da sociedade inglesa da época.

Tendo em vista o crescimento econômico e a prosperidade do mercantilismo, surgia, por um lado, a nova e consistente classe social dos empresários - além da aristocracia, da pequena nobreza, dos artesãos, dos pequenos empresários - e, por outro, com igual ou maior força, a classe pobre. À medida que indústrias e mais indústrias era fundadas e organizadas na base do sistema da divisão do trabalho, ocorria um crescimento demográfico acelerado:

...as cidades “inchavam” com o surgimento de uma nova massa de trabalhadores atraídos pelas “maravilhas urbanas”. Nas minas, esses trabalhadores eram submetidos a um regime selvagem de exploração da força de trabalho que os obrigava a trabalhar de doze a dezesseis horas por dia. Como as cidades não tinham infra-estrutura para os acolher, homens, mulheres e crianças eram obrigados a viver na promiscuidade das favelas sem nenhuma proteção contra as doenças. Este proletariado urbano, para aliviar sua situação de penúria, fazia uso do álcool ao mesmo tempo que, para sobreviver, apelava para a mendicância, a prostituição, o roubo. (Mesquida, 1984, p. 95)

O papel da Igreja Anglicana não tinha como foco esse contexto social caótico. A sua preocupação voltava-se mais para as questões políticas do que para as sociais das massas oprimidas. “Seu clericalismo, seu formalismo religioso e litúrgico, sua pompa aristocrática a aproximavam mais das elites e a afastavam dos pobres.” (Ibid, p. 95)

Os movimentos dissidentes e não-conformistas da Igreja Anglicana também caíram em um clima de conformismo. Contudo, ainda havia as sociedades religiosas que surgiram e se desenvolveram com o objetivo de: a) reavivar a fé dos cristãos anglicanos e de b) praticar obras de caridade. Foi então que, em uma dessas reuniões de oração e meditação numa associação religiosa em *Aldersgate Street*, Londres (1738), que *John Wesley*, pastor anglicano (1725) e membro o *Lincoln College*, na Universidade de Oxford (1726), sentiu a experiência do “renascimento”, percebida por ele como uma conversão.

Desde então, voltou-se para a salvação do próximo. Seu objetivo será o de “reformatar a Igreja e a Nação”. Para realizá-lo, ele não procurou, de início, converter seus colegas da Universidade de Oxford, mas foi ao encontro dos simples, dos abandonados pela Igreja oficial e pelo Estado. Esta opção fechou-lhe as portas dos templos da Igreja Anglicana e o conduziu às “bocas” das minas de carvão de Kingswood, em Bristol (1739), para, ali, instruir as pessoas e confirmar os que se convertiam. Era o início de um metodismo enquanto movimento reformador e educativo. (...) O metodismo wesleyano não foi nem uma reação, nem uma revolução. Antes, constituiu-se em um movimento reformador e educativo que teve como objetivo transmitir uma nova visão de mundo e formar um novo senso comum, isto é, fomentar uma nova “cultura”, tendo em vista uma “reforma intelectual e moral”. (Ibid, p. 96)

Os fundamentos teológicos de base do movimento metodista estabelecidos no Primeiro Concílio Metodista de junho de 1744 são: a) a Graça universal de Deus que assinala ser a salvação oferecida a todos os homens; b) a justificação pela fé e, por conseguinte a prática das obras de misericórdias (são

obras que decorrem da fé); a santificação que faz o crente progredir pela fé e as obras em direção à perfeição cristã; d) a liberdade do homem de aceitar ou recusar a graça de Deus (o princípio do “voluntarismo”)

Toda a concepção desse movimento foi colocada em prática dentro de um projeto educativo. A educação se constituía em um processo de formação contínua do indivíduo, tendo por objetivo imediato “reformatar o caráter” (*temper*) e a vida dos homens:

As necessidades da classe social à qual o metodismo se dirigia, bem como as doutrinas da santificação e da perfeição cristã, impeliram Wesley a se ocupar da educação das crianças e o levaram a preocupar-se com a educação dos adultos, possivelmente uma obra pioneira na Inglaterra do século XVIII. John Wesley queria propor a verdade às pessoas simples, isto é, à massa de analfabetos e explorados justamente no momento do arranque da revolução industrial e da aceleração do processo de urbanização. Daí ter sido entre os mineiros e os operários dos distritos industriais em formação que o metodismo se instalou e fez adeptos. (Ibid, p.97)

Tornando-se uma das maiores forças de educação popular da Inglaterra no século XIX, os metodistas sempre foram impelidos a criarem escolas por toda parte. Ressalta-se que Wesley nunca chegou a romper com a Igreja Anglicana, morrendo como pastor anglicano. O nome metodista, na época, surgiu como uma espécie de apelido dado às pessoas que se engajaram no movimento de reavivamento da fé e prática social – por serem muito metódicos com relação a sua prática cristã passaram a ser conhecidos como “metodistas”. A formalização de rompimento com a igreja anglicana ocorreu mais tarde nos Estados Unidos, onde, embora o compromisso com a educação também tenha sido uma forte influência, o movimento ganhou outros rumos.

1.2.4. A formação do metodismo nos Estados Unidos da América

Os primeiros metodistas chegaram na América por volta de 1760 – 1766. A maioria era de origem irlandesa e havia sido convertida pela pregação de Wesley na Inglaterra. Embora os recém chegados metodistas deram continuidade ao trabalho tradicional já desenvolvido no país de origem, fundando capelas e escolas, aos poucos foram adquirindo novos valores e

ideais. Um ano após a independência das colônias norte-americanas, o metodismo também proclamou a sua, em relação à Igreja Anglicana.

O novo grupo metodista norte-americano logo se engajou no projeto missionário em direção ao Sul dos EUA, anglicano por excelência, e seguiu acompanhando a expansão da nação para o Oeste e o Sudeste. Segundo Mesquida (1984), a organização eclesiástica metodista ganhou maior flexibilidade no que diz respeito às suas práticas religiosas e dogmas:

a ausência de uma liturgia formal e para o serviço religioso, bem como da exigência de um local especial de culto, acompanhada de uma mensagem que chama os indivíduos à conversão, graças aos cânticos, tocando mais no emocional do que na razão, permitiram aos pregadores leigos fazer adeptos e constituir sociedades metodistas por toda a parte na 'fronteira'. (Ibid, p.100)

A mensagem que agora era pregada tinha como função contribuir para impregnar no homem da “fronteira” alguns elementos que se tornaram constitutivos do americano médio: “como o individualismo e o voluntarismo fundados na liberdade individual, base da democracia norte-americana. Individualismo e voluntarismo constituir-se-ão também nos fundamentos da ‘teologia’ dos ‘avivamentos’ (a partir dos anos de 1820)”. (Ibid, p. 101)

Sendo uma religião de fronteira, o metodismo serviu muito bem ao futuro ideal de expansão imperialista norte-americano. Segundo Mesquida, não foi por acaso que o metodismo veio a ser a ideologia religiosa hegemônica na América. Assim, a Igreja Metodista, após a Guerra Civil, tornou-se a denominação religiosa mais poderosa, quer seja pelo número de adeptos e por sua obra educativa, quer seja pelo seu poder econômico e político.

Após a sua independência do metodismo inglês, as autoridades metodistas norte-americanas se dispuseram a respeitar e a ajudar as autoridades civis. A enumeração dos fatos a seguir mostra o compromisso social e político que a Igreja Metodista passou a ter na sociedade norte-americana (cf. Ibid,p 102):

- A Igreja Metodista Episcopal foi a primeira denominação americana a felicitar George Washington quando de sua eleição em 1789,

assegurando-lhe lealdade metodista e obtendo do presidente americano uma resposta, na qual implorava “a benção divina sobre a comunidade metodista”.

- Ganhou o reconhecimento do presidente A. Lincoln pelo seu crescimento e sua influência sobre a vida e sobre a cultura americanas.
- Do fim da guerra (1865) a 1881, os três presidentes norte-americanos foram ou membros da Igreja, como Grant, ou fiéis ao seus serviços, como A. Johnson e Hayes.
- A esposa do presidente Rutherford Hayes foi, de 1881 a 1885, a presidente da *Woman's Home Missionary Society*, organização encarregada da conversão dos índios, dos imigrantes, assim como da formação das mulheres missionárias, cuja influência na educação brasileira se destaca.

Dessa forma, a Igreja Metodista se auto-denominava como a principal igreja do país, com a dupla missão de promover o bem-estar moral da nação e de difundir na sociedade os princípios da Escritura, “únicos capazes de produzir o modelo mais elevado de civilização cristã”. (Ibid, p. 102)

Há muitos outros aspectos que podem ser acrescentados com relação ao metodismo. Para resumir, destacaremos os pontos levantados por Mesquida que, na essência, identificam os elementos históricos de ordem cultural, social, política, econômica e ideológica que levaram a Igreja Metodista americana a consagrar às missões estrangeiras no período de 1870 a 1900. Acreditamos que tal síntese nos ajudará a compreender o movimento educacional missionário metodista no Brasil. (Ibid, p. 1004-109)

- O povo norte-americano, mais que qualquer um outro, teria sido objeto da “vocação” de Deus e encarregado de propagar a idéia de uma civilização cristã em marcha para a perfeição. A Igreja Metodista, na qualidade de igreja dominante estava estreitamente identificada com esta concepção do destino dos Estados Unidos.

- O desenvolvimento econômico depois da Guerra de Secessão, o progresso da ciência e da tecnologia, as reformas democráticas, a expansão da indústria e as obras filantrópicas eram sinais de uma estrita harmonia com a vontade de Deus, porque “o mesmo Deus que conduziu Israel guiaria os Estados Unidos, e os princípios que serviram de fundamento do povo hebreu dirigiriam a América”.
- O nacionalismo religioso metodista, que via os Estados Unidos como o centro de civilização e que se propunha comunicar ao mundo os valores e as idéias da América do Norte, contribuiu para a ação imperialista, tendo o liberalismo como referencial teórico.
- As missões não tinham como objetivo apenas fazer convertidos, elas também contribuíam para mudarem os hábitos de consumo dos povos atrasados, criando necessidades artificiais que estimulavam a importação de produtos, abrindo novas vias para comércio.

Como podemos perceber, a história do surgimento do movimento metodista nos EUA mostra um deslocamento de objetivos e idéias significativos em relação à gênese do metodismo inglês. Enquanto este último nasceu na contramão do nascimento de uma sociedade capitalista, o primeiro veio contribuir justamente para a sua solidificação.

1.2.5. A educação metodista missionária no Brasil

Impulsionados a evangelizar e a contribuir para a “modernização” do Brasil, os principais objetivos dos missionários metodistas americanos quando aqui chegaram eram os de:

- a) mostrar a superioridade de suas idéias, de sua ética e de seu sistema de valores, com relação ao que estava em vigor;
- b) combater o catolicismo, tido como principal elemento formador da cultura brasileira, no “terreno” que a Igreja Católica privilegiava, com a finalidade de exercer influência sobre a elite, por meio da educação. (Ibid, 131)

O quadro a seguir elaborado por Mesquida sintetiza os motivos da luta entre o catolicismo e o metodismo, vista da perspectiva dos novos imigrantes

americanos e nos dá uma idéia geral dos princípios que norteariam toda educação protestante metodista:

<i>O catolicismo</i>	<i>O metodismo</i>
Opressor	Libertador
Conduzia à perdição	Anunciava a salvação
Falso e enganador	Mostrava a verdade
Representante das trevas	Fonte de luz
Causa da ignorância e da superstição	Trazia a civilização pela educação e ciência
Causa do atraso do país	Representava o progresso

Os centros privilegiados eram os lugares escolhidos pelos missionários metodistas para a instalação de seus novos projetos educacionais. Como parte de sua estratégia de exercer influência sobre a cultura da elite e da nação brasileira, esses educadores tinham também uma preocupação estética, com relação à arquitetura, ao mobiliário e ao próprio equipamento didático dos novos colégios. A preocupação em dar a esses prédios uma aparência que os diferenciava das demais casas culturais locais atrairia a clientela em potencial. A arquitetura reproduzia nas cidades do Sudeste do Brasil, “a fachada e a estrutura das casas brancas e sólidas dos fazendeiros do Sul dos Estados Unidos, distinguindo-as tanto dos ‘casebres’ construídos pelo Estado, quanto das edificações barrocas das escolas católicas.” (Ibid, p. 133) Retiramos da obra de Mesquida algumas das fotos que mostram um cuidado por parte dos imigrantes norte-americanos em manter a tradição estética da arquitetura norte-americana no Brasil. Acompanhe a seqüência das fotos para ver essa fidelidade cultural⁸:

⁸ As fotos referentes as figuras 1, 2 e 3 têm como fonte a obra de Mesquida 1984.

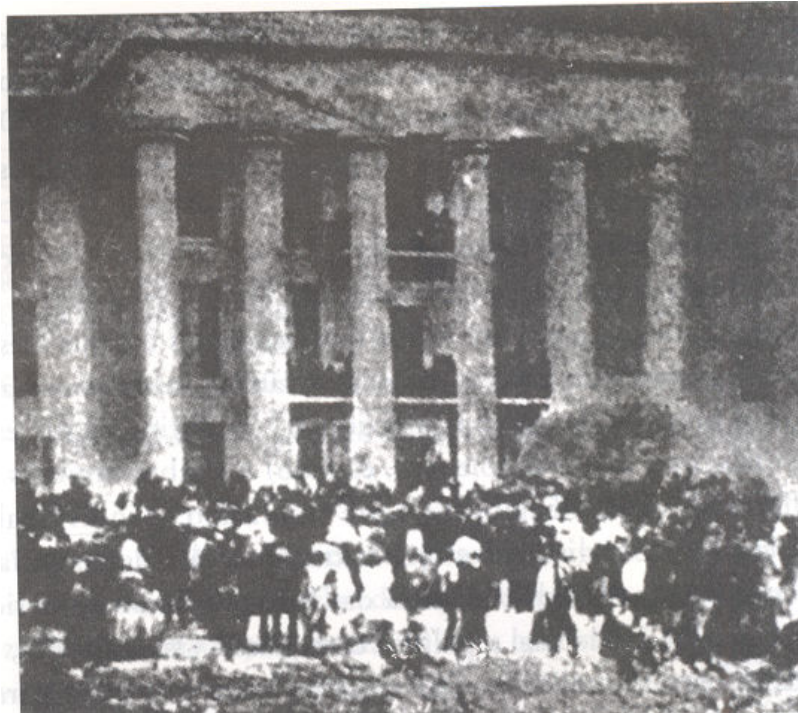


Fig. 1. O Capitólio dos Estados Confederados do Sul dos EUA durante a Guerra Civil (1861-1865)



Fig. 2. Casa de fazendeiro do Sul dos EUA



Colégio Piracicabano

Fig. 3. *Colégio Piracicabano*



Fig. 4. *Edifício Alfa, da UMESP. Primeiro prédio construído na Universidade*⁹

A Igreja Metodista, desde seu início, desenvolveu sua prática educacional no Brasil privilegiando especialmente três instrumentos de intervenção pedagógica: as escolas paroquiais (que consistiram o embrião da futura Faculdade de Teologia), a escola dominical (instrução religiosa dos membros das Igrejas, mas também uma espécie de ensino informal de educação permanente) e os colégios de formação das elites. Essa tripla preocupação no campo do ensino sempre acompanhou a história da ação metodista e, portanto, voltaremos a tratar dela posteriormente. Vejamos antes qual era a proposta de ensino dos colégios de formação das elites.

A proposta educacional elaborada pelos metodistas missionários era inovadora, em relação ao que era até então oferecido pelos melhores colégios públicos e católicos. Os elementos inovadores mais significativos podiam ser identificados nos 1) planos de curso, 2) no método de ensino utilizado, 3) no cuidado de ter um corpo docente tecnicamente competente (a competência

⁹ Fonte: *site* da UMESP www.metodista.br

incluía também uma boa relação aluno/mestre) e 4) na ênfase dada ao aprendizado de língua inglesa.

...a educação transplantada teria, assim, o poder de 'libertar' os educandos da ignorância e da superstição alimentadas pelo 'catolicismo', tornando-os aptos para o exercício da democracia. Nesta maneira de ver a liberdade, a salvação e o progresso do país seriam o resultado inquestionável da regeneração dos indivíduos perpetrada pelo metodismo através das intervenções educativas. (Ibid, p. 161)

Por isso, a prática educativa era centrada no indivíduo, pois, para os metodistas, não seria pelo autoritarismo que os estudantes se convenceriam, nas suas escolas, da superioridade de seus princípios e ensino, mas pela experiência individual e pela observação, o que caracterizava a chamada “pedagogia moderna”.

Dessa maneira, as carteiras *individuais* dos estudantes; as relações mestre-aluno; a prática *individual* dos estudantes nos laboratórios, onde cada um levava o resultado de suas pesquisas ao grupo, estimulando a iniciativa e a liberdade de pesquisa; o êxito pessoal nos esportes *individuais*; a prática das competições coletivas, onde a vitória da equipe era “o resultado do esforço e da habilidade de cada um”; as atividades extraclasse e extra-escolares de toda a espécie contribuíam para a formação de “homens livres e independentes, aptos para atuar na sociedade como cidadãos e profissionais eficientes.” (...) Esses princípios e essa prática pedagógica induziriam o estudante de que o êxito individual e o progresso de sua nação seriam o resultado do trabalho, do esforço e da conduta moral de cada indivíduo. (Ibid, p. 161)

Em resumo, a educação metodista — voltada num primeiro momento para a formação do ensino fundamental e médio e, posteriormente, para o ensino superior — identificou-se com o pensamento liberal e viveu plenamente o escolanovismo, com sua crença na educação e sua ênfase na preparação do indivíduo como o meio de se alcançar o desejado bem-estar social.

1.2.6. A educação metodista brasileira: momentos de crise e redefinição

Vimos até agora que o ensino confessional de tradição metodista comprometeu-se com o pensamento ideológico da pedagogia liberal e fez

preponderar uma prática proselitistas. Contudo, essa forma de se pensar a educação metodista foi se modificando ao longo da história.

Em 1930, a igreja metodista brasileira torna-se autônoma da norte-americana, passando a ser chamada de Igreja Metodista Unida do Brasil. Esse foi um marco inicial que possibilitou a abertura para uma mudança da sua forma de pensar a educação. Contudo, a realidade ideológica do pensamento liberal na esfera dos institutos educacionais, bem como na da própria Igreja Metodista somente entra em declínio em 1970, tendo como cenário o Golpe Militar de 1964 e as subseqüentes reações de denúncias e críticas à ditadura, a crise planetária de 1968, a divulgação da Teologia da Libertação e as decorrentes transformações na ala de esquerda da Igreja Católica e em algumas das Protestantes, entre outros. Com relação a esse assunto, Castro (2002), teólogo e pedagogo, retomou o contexto sócio-histórico, detalhando mais o processo de transformação em níveis nacional e mundial:

... o Brasil e o mundo, nestes últimos vinte anos, passaram por um profundo processo de transformações que interferem diretamente no dia-a-dia de nossas instituições de ensino. Entre elas, destacamos: o processo (lento e gradual) brasileiro de democratização; a queda do muro de Berlim; a supremacia do projeto neoliberal, tanto na política como na economia; o amplo e rápido processo de globalização econômica; o ressurgimento dos projetos políticos nacionalistas; o desenvolvimento de pesquisa na área da engenharia genética e das ciências biológicas (DNA, genoma, clonagem, alimentos transgênicos, etc); a presença de novas tecnologias em nosso cotidiano, alterando até mesmo as relações de ensino-aprendizado, os novos conflitos religiosos; o redescobrimto da espiritualidade (misticismo), a preocupação com a questão ecológica; as novas demandas colocadas pela questão de gênero e raça; e a ampliação da violência e dos conflitos sociais, com o aumento da miséria e da exclusão social. (CASTRO, p.2002, p.63-64)

A partir de então, na esfera religiosa, observava-se um movimento progressista que rejeitava fortemente a influência estrangeira, em especial a norte-americana (inclusive, havendo um movimento que se chamava “*yankees go home*”) e, na esfera educacional secular metodista, o discurso confessional começava a ser amplamente rediscutido e redimensionado.

Não caberia aqui abrir um espaço para trabalhar mais profundamente o conteúdo desse polêmico diálogo, mas destacaremos apenas alguns pontos que mostram o conflito entre o novo “olhar” da educação metodista e os

princípios da primeira visão comprometida com a pedagogia liberal. Na preleção do teólogo Júlio de Santa Ana (1992) em um seminário de debates realizado sobre confessionalidade¹⁰, três pontos da pedagogia liberal são pontualmente criticados e revistos, a saber: o compromisso com a elite, o ensino de caráter proselitista e o sentido de superioridade da missão metodista.

Para o teólogo Santa Ana, falar da confessionalidade é falar de um abstrato que leva a pensar em ato concreto, e ato concreto é o ato de confissão fundamental:

... o sentido do evangelho pode ser pregado, mas, sobretudo, é encarnado por meio de práticas. Uma das coisas que devem ser consideradas no nível universitário é que os programas de extensão universitária não são para ganhar dinheiro, mas para produzir sentido na vida das pessoas têm que ser multiplicados para se encontrar com os pobres, sair da universidade para chegar ao mundo dos necessitados e criar uma consciência social a mais próxima possível da consciência da consciência messiânica que reclamava Jesus. (SANTA ANA, 1992, p.23)

Para o autor, essa visão da educação confessional cujo objetivo é a construção de um mundo mais justo pode ser trabalhada dentro da universidade com a contribuição das suas pastorais universitárias, por exemplo, desde que não se busque dar a esse trabalho um caráter proselitista:

... acho que vai ser simplesmente uma tentativa de justificação da consciência multiplicar os espaços da Pastoral dentro de nossas instituições de ensino. Mesmo que multipliquemos o número de pastores que estão presentes em nossas instituições de ensino, multipliquemos por dez, vai ser praticamente o mesmo número de jovens que vão anualmente consultar esses pastores. O sentimento (me desculpem, eu vou falar muito francamente, eu fiz esse trabalho muito tempo atrás) de ineficácia que a gente tem é enorme. É um sentimento de insignificância, de coisa sem grande sentido. (...) Mesmo que se coloque como uma obrigação implícita – tem que ir à Escola Dominical para ser estudante de nossos Institutos –, não vamos ter bons frutos. Temos que lembrar que aquilo que é motivado pela obrigação, a gente resiste. Aliás, isso não é evangelização; isso é proselitismo, uma negação do evangelho. (Ibid, p.22)

¹⁰ Esses seminários são promovidos pelo Conselho Geral das Instituições Metodistas e acontecem periodicamente. As conferências e palestras são, posteriormente, publicadas na *Revista do COGEIME*.

O espírito de superioridade dos missionários norte-americanos que leva ao individualismo também é trocado por uma prática religiosa educacional ecumênica cujo enfoque é voltado para o social. Santa Ana explica que o ecumenismo tem a ver com a união de “todo o povo de Deus”. Contudo, há maneiras diferentes de se entender tal união. Há uma linha de pensamento sobre o ecumenismo que tem como objetivo a criação de uma plataforma mais universal de diálogo entre as culturas, numa relação de mais igualdade por intermédio das Igrejas, isto é:

... o problema não é encontrar uma convergência em questões da doutrina cristã. O importante é enfrentar os grandes desafios que se colocam à humanidade do nosso tempo: o desafio da pobreza, o desafio da fome, o desafio de uma concentração tecnológica aterradora no mundo do Norte, o desafio de regiões no mundo que ficam absolutamente deixadas de lado, como é o caso da África. Esse é o perigo que corre a América Latina... (Ibid, p.21)

Com relação ao estreito laço entre Igreja Metodista e educação secular metodista, que traz novamente à tona a polêmica discussão entre a oposição religião/ciência, resolvida pelas universidades públicas na modernidade, o filósofo e teólogo Josgrilberg (1998), nesse mesmo seminário, elabora uma síntese, mostrando como o diálogo entre fé/razão foi historicamente viabilizado.

Por um lado, Josgrilberg esclarece que “nem a Filosofia nem a Teologia cristãs pretendem provar a fé (ou sequer confirmá-la ou fortalecê-la); também não se destinam (apesar de Aquino, Anselmo e outros) a provar a existência de Deus, muito menos visam a criar condições para provocar a fé”, uma vez que a fé tem luz própria que leva as pessoas a reconhecerem e a confessarem o ato de Deus em Cristo. E, por outro, ele assevera que essa mesma fé “busca e necessita inteligência humana”, cabendo então à Filosofia Cristã dialogar com as outras ciências, enquanto competências específicas, nos diferentes domínios do conhecimento. (1998, p. 79). Assim, ressalta que

Uma instituição confessional necessita em primeiro lugar reconhecer que as práticas científicas e o conhecimento precisam ser respeitados naquilo que lhes são próprios. A confessionalidade não se sobrepõe ao saber em suas respectivas áreas que têm seus métodos e conteúdos de ciências específicas. Uma outra advertência preliminar é de que a presença confessional em instituição de ensino só é possível em meio à competência, ao diálogo e ao respeito à

integridade pessoal de cada um. A presença confessional na escola exige um testemunho e uma vivência da Palavra em formas muito específicas e coerentes com a prática educativa. A escola, de um lado, e a pedagogia do testemunho cristão, de outro, exigem que não se trate a escola como uma Igreja local. (p. 83)

Considerando os posicionamentos de ambos os teóricos, podemos perceber que o discurso confessional é marcado por algumas dualidades. No trecho de Santa Ana, a relação entre *abstrato/concreto* conduz o tema da confessionalidade à dualidade discurso/prática. Já no fragmento de Josgrilberg, a confissão está atrelada à inteligência humana, ou seja, à razão; daí a dualidade fé/razão, bem como razão/liberdade, e liberdade aqui é compreendida na perspectiva do estudo científico. Os elementos que constituem essas dualidades não se repelem, mas, num processo dialético, elas formam a tensão de base presente nas diversas situações de prática social dentro da vasta esfera da confessionalidade metodista.

Essas dualidades, distanciando a educação metodista de uma pedagogia de conteúdo de caráter liberal, proselitista, positivista, entre outros, e aproximando-a de uma ênfase mais social, passam a alinhar naturalmente agora o seu projeto de educação confessional com a maioria dos pressupostos do paradigma social-universalista, fato que explica a acentuada presença dos conteúdos de políticas cidadãos no PP-UMESP 2003/2007.

1.3. Os atores

1.3.1. A identidade Jurídica

O ensino superior metodista em São Bernardo do Campo nasceu no ano de 1970. Até tornar-se universidade em 1997, a “Metodista”, como assim sempre foi e ainda é conhecida, passou pelas fases de instituições integradas e de federação de escolas. Conforme pudemos mostrar em etapas anteriores deste mesmo capítulo, a Igreja Metodista, desde a sua origem, tem uma estreita ligação com suas instituições de ensino, consideramos relevante explicitar alguns dados importantes acerca de sua organização.

Como não poderia deixar de ser, em observância da legislação que regulamenta a educação privada no país, a relação da Igreja com as instituições educacionais não se dá de forma direta. No entanto, como veremos a seguir, as instâncias diretivas estão fechadas na comunidade de fé (que são as igrejas espalhadas nas mais diversas regiões do território nacional), formadas por indicação ou eleição, mas sempre da própria grei. A implicação mais relevante disso aponta para a situação de temporalidade (sazonalidade) dessas instâncias diretivas, alternando de forma assimétrica gestões, às vezes, esclarecidas e afinadas com preceitos progressistas e contemporâneos de educação, e gestões, às vezes, centradas no estreito mundo da comunidade religiosa, sendo estas, na maior parte dos casos, dissociadas de adequados conceitos de gestão.

Quando se fala em Igreja entende-se, *a priori*, comunidade de fé. Sob a égide Igreja Metodista está toda uma complexa rede de serviços prestados à sociedade, que segue um preceito decorrente da experiência religiosa dos fundadores. O conceito de fé cristã na visão metodista pressupõe uma inserção social que leva à prática de formação das pessoas.

A razão de ser primeira da Igreja é viver e divulgar a fé cristã, o que também significa, na visão metodista, prestar serviços sociais aos segmentos carentes da sociedade, bem como contribuir para a formação do povo por meio da educação secular, formando pessoas conscientes e ativas na prática cidadã cotidiana.

Vimos anteriormente neste mesmo capítulo que a origem do fazer educacional está na Inglaterra do século dezoito, quando o movimento gerador da comunidade se iniciou. Naquela época, ao mesmo tempo em que se criava uma igreja, construía-se ao lado uma escola, objetivando alfabetizar crianças no difícil processo da industrialização inglês.

A estreita ligação da Igreja Metodista com suas instituições de ensino, conforme aludido acima, está bem presente nos documentos oficiais da Igreja e em sua organização que permeia as várias áreas de atuação – religiosa, social e educacional. A Igreja, instituição religiosa, está representada por centenas de

templos e, assim sendo, não é em si mesma uma pessoa jurídica. No artigo 185 dos Cânones da Igreja Metodista de 2002¹¹ vemos:

A Associação da Igreja Metodista (AIM) é a pessoa jurídica da Igreja, constituída de acordo com a legislação civil, tendo por finalidade manter e orientar a administração patrimonial e econômica das igrejas locais e instituições, à luz do Plano para a Vida e a Missão.

Em termos legais, a organização eclesiástica não é quem mantém ou orienta as instituições educacionais, estabelecendo as regras para o fazer educacional secular, em especial o universitário. Por isso não se pode dizer que os educandários sejam instituições religiosas. A Igreja se relaciona com a sociedade por meio da Associação da Igreja Metodista (AIM), esta sim pessoa jurídica. É ela, a AIM, quem de fato representa e coordena toda a relação patrimonial, nas comunidades de fé ou nas instituições educacionais ou de assistência social. A AIM é a interface da Igreja com a sociedade civil. É de se destacar que sempre sob a orientação religiosa e ideológica dos princípios basilares da comunidade de fé metodista. As idéias e orientações estão presentes no *Plano para a Vida e a Missão*, documento que compõe os Cânones da Igreja.

O vínculo de subordinação institucional da Universidade à eclesía se dá de forma indireta, mas patente também no parágrafo quatro do Artigo 185, acima citado. Aqui se especifica a origem do órgão ao qual a Associação da Igreja Metodista se subordina:

As condições de funcionamento da Associação da Igreja Metodista (AIM) assim como competência, organização e outras de caráter administrativo, inclusive a forma de relacionamento com as igrejas locais e instituições, são reguladas em Estatuto e Regulamento Geral, aprovados pelo Concílio Geral, por proposta da Coordenação Geral de Ação Missionária (COGEAM).¹²

¹¹Cânones da Igreja Metodista 2002 é o documento oficial da organização metodista. O documento contém: - A proclamação da Autonomia da Igreja Metodista; a Constituição da Igreja; e, os elementos constitutivos e reguladores dos procedimentos da comunidade de fé, da ordem organizacional e legal na relação entre si mesma e sociedade civil.

¹²Canônes da Igreja Metodista 2002, Artigo 185, Parágrafo quarto.

De forma clara e explícita, os Cânones definem no Capítulo I – Das Instituições —, nos Artigos 156 e 157, a origem e a direção das instituições educacionais, além de mostrar quem são os seus dirigentes:

Art. 156: As instituições da Igreja são organismos estabelecidos e institucionalizados para a realização da Missão, segundo áreas do Plano para a Vida e a Missão.

Parágrafo Único: As instituições são criadas pelos Concílios Geral, Regional ou Local aos quais se subordinam.

Art. 157: o Conselho Diretor é o órgão que congrega os representantes da Igreja Metodista e faz a supervisão direta das atividades das IME.

Fica claro que quem dirige a instituição, a título de supervisão direta das atividades da instituição educacional, é um conselho diretor nomeado entre os membros da Igreja. Desta forma, entende-se que os principais atores do processo são os dirigentes, e estes se comprometem a cumprir os documentos da Igreja Metodista, mesmo sendo uma universidade com sua autonomia legal.

No tangente às questões da autonomia, a prática universitária, em última instância, acaba mesmo ficando sujeita às determinações de um colegiado que lhe é superior.

1.3.2. As três principais gestões da UMESP

A primeira gestão administrativa (1970–1982) concretizou a idéia de construção do Instituto Metodista de Ensino Superior. Inicialmente, foi criada a Faculdade de Ciências Humanas e Letras (1971), que ofereceu vagas, por meio do processo de vestibular, para os cursos de Psicologia e Formação de Psicólogos, de Pedagogia, com habilitação em Administração Escolar e Magistério das Disciplinas Pedagógicas do 2º grau e ainda em Orientação Educacional, de História e de Letras. Em 1972, O Conselho Nacional de Educação autorizou o Curso de Comunicação Social com as seguintes habilitações: Jornalismo, Publicidade de Propaganda e Relações Públicas.

Na esteira desse primeiro momento de crescimento, foram criadas a Faculdade de Ciências Administrativas em 1974 e, em 1976, a Faculdade de Odontologia. Paralelamente à criação das faculdades, o Instituto Metodista

também foi ganhando visibilidade na região do Grande ABC, até então carente de estabelecimentos de ensino superior, não só pela qualidade de seu ensino, como também pela imponência do seu novo *campus*, construído no estilo das universidades americanas.

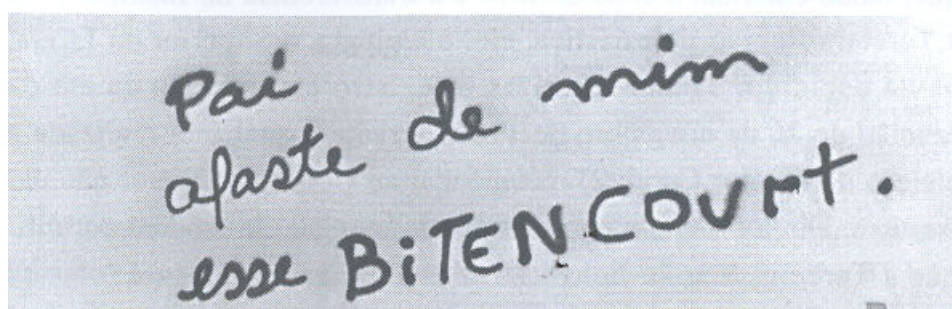
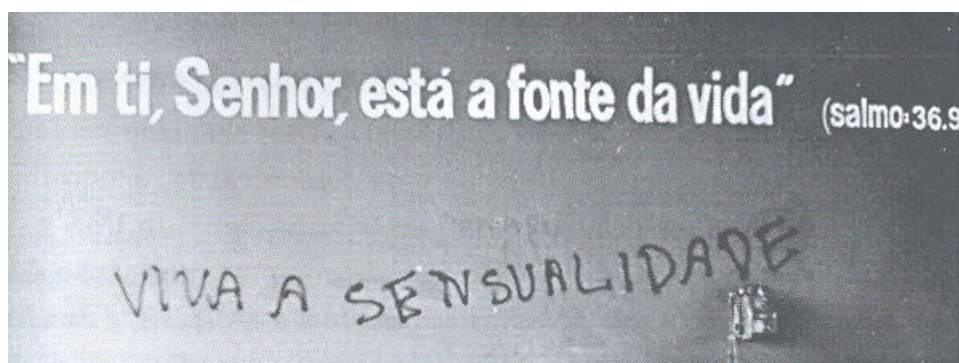
Outro acontecimento de notável importância para a universidade, ainda na primeira gestão, foi a organização da Coordenadoria de Pós-Graduação, criando cursos de mestrado nas áreas de Administração, Comunicação Social e Ciências da Religião, esta última logo abarcou o primeiro curso de doutorado da instituição e representa, até hoje, um dos mais conceituados centros de pesquisa na área. Segundo Bittencourt (1999), foram quatro anos de muito crescimento (1978-1982); a instituição dedicou-se “ao aperfeiçoamento docente, à qualificação do ensino, ao fortalecimento da identidade metodista (como é mais conhecido o IMS) e ao andamento das construções e ao aparelhamento das clínicas e dos laboratórios” (BITTENCOURT, p. 51)

Além do inquestionável crescimento da instituição, não foram poucas as crises ocorridas nessa primeira gestão. Durante esse período, a Direção Geral, de tendência política mais favorável ao então governo, enfrentou várias greves estudantis contra a sua administração. A próxima foto¹³ mostra o presidente do sindicato do ABC, o nosso atual Presidente da República Luis Inácio Lula da Silva, participando de uma manifestação no principal campus da UMESP.

¹³ Todas as demais fotos deste capítulo fazem parte da obra de Bittencourt (1999).



No ano de 1982 instalou-se a maior das crises, culminado com a substituição do Diretor Geral. A fermentação político-partidária, orientada pelo partido dos trabalhadores, bem como por representantes da comunidade interna, organizaram assembléias e passeatas de alunos e professores com um só objetivo: “derrubar o Diretor Geral, por ser ele um ditador, segundo as frases ofensivas das pichações que sujavam as paredes internas e externas dos edifícios.” (Ibid, p. 58) As fotos a seguir ajudam a reconstruirmos esse contexto de tensão interna da instituição:



A gestão administrativa subsequente à primeira não durou muito tempo, apenas três anos. Foi um período ainda crítico do ponto de vista político, com a agravante de uma outra crise: a financeira. Destaca-se nesse curto período a criação do Colégio Metodista. Assim, em 1986, tem início o segundo período

de crescimento da instituição, quando da posse do terceiro Diretor Geral (1986–1994).

Tendo conseguido superar a crise financeira instalada durante a gestão anterior, a maior contribuição ocorrida nesse terceiro mandato foi a da elaboração do projeto que transformaria o Instituto Metodista de Ensino Superior em universidade.

Com relação ao advento da universidade, “é bem possível que poucas vezes tenha sido elaborado um processo de criação de universidade com a participação das comunidades acadêmica e administrativa, em proporção maior que o da Universidade Metodista de São Paulo. (UMESP).” (Ibid, p. 79)

Os trabalhos, os seminários e os constantes debates procuravam enfocar a identidade institucional, a política educacional do IMS, bem como a nacional e a integração do IMS com a política financeira. Em 1992, O IMS publicou o *Plano Diretor para o Quadriênio 1993/1996*, que constitui um dos documentos que servirá de objeto de análise desta tese.

No que diz respeito às contribuições visíveis da terceira gestão, podemos destacar: a) construção de mais edifícios b) instalação da Unidade II do Colégio Metodista no condomínio “Riviera de São Lourenço”, em Bertiooga, c) ampliação e modernização do prédio da Biblioteca Geral, d) ampliação de projetos de Extensão Universitária, e) assinatura de convênio com a Prefeitura de São Bernardo do Campo, SP, para alfabetização de adultos, entre outros.

Contudo, o destaque dessa gestão foi o preparo e o encaminhamento ao Conselho Federal de Educação (CFE) do projeto da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP).

Preparo não apenas em termos burocráticos, mas também em termos de mudanças culturais que foram operadas nos seio da comunidade universitária (corpo docente, corpo discente, dirigentes e funcionários), em decorrência, principalmente da realização de seminários, palestras e encontros variados, durante os quais se buscou definir a filosofia, a pedagogia, a didática e, sobretudo, os aspectos confessionais que deveriam permear o projeto por inteiro. (Ibid, p. 96)

Em sua fase quase final, a implantação do projeto da Universidade sofreu uma paralisação, devido a uma nova instalação de crise política

eclesiástica que também culminou com a saída do Diretor Geral, em 1994. Assim sendo, o projeto de transformação da nova UMESP espera por mais três anos para ter legitimada a sua aprovação pelos órgãos públicos competentes.

Duas gestões intermediaram esse período crítico – a quarta gestão (1995 -1997) e a quinta gestão que, prevista para durar de 1997 a 2001, terminou em 1998 – até a instalação da gestão atual 1998-2006, que elaborou e publicou o PP-UMESP 2003-2007.

Já com o título de universidade, ocorrido pelo decreto de 4 de julho de 1997, a UMESP continuou o seu processo de crescimento e expansão, oferecendo cursos nos níveis de graduação, tecnológicos e de pós-graduação (strictu e lato sensu) em quatro áreas diferentes: 1) Biológicas e Saúde 2) Comunicação 3) Humanidades 4) Negócios e 5) Tecnologia. Veja o quadro a seguir com a descrição de cada curso:

1) Biológicas e Saúde

Bacharelado	Licenciatura	Formação de Psicólogo
Biomedicina • Ciências Biológicas • Farmácia • Fisioterapia • Fonoaudiologia • Medicina Veterinária • Nutrição • Odontologia	• Ciências Biológicas • Educação Física	• Psicologia
Graduação Tecnológica	Pós-Graduação Strictu Sensu	Pós-Graduação Lato Sensu
• Ambiental • Gastronomia • Saúde Comunitária e da Família • Vigilância Sanitária	• Odontologia • Psicologia	• Análises Clínicas • Cirurgia de Pequenos Animais – Oncologia e Osteossíntese • Clínica de cães e gatos • Gestão de RH e Psicologia Organizacional • Meio Ambiente na Indústria • Psicopedagogia Clínica e Institucional

2) Comunicação

Bacharelado	Cursos de Extensão	Pós-Graduação Strictu Sensu
• Cinema Digital • Comunicação Mercadológica • Jornalismo • Mídias Digitais • Publicidade e Propaganda • Radialismo (Rádio e TV) • Relações Públicas • Turismo	• Centro Autorizado de Certificação Apple • Novos Paradigmas do Marketing	• Comunicação Social

3) Humanidades

Bacharelado	Licenciatura	Cursos de Extensão
• Direito • Letras- Tradutor e Intérprete em Inglês • Teologia	• Filosofia • Educação Física • Letras – Português/Inglês • Matemática • Pedagogia	• Centro de Línguas • Cursos Livres de Arte • Universidade Livre da Terceira Idade
Pós-Graduação Strictu Sensu	Pós-Graduação Lato Sensu	Cursos a Distância
• Ciências da Religião • Educação	• A Filosofia e seu ensino • Bíblia- Tradição Profética • Ética e Filosofia Política • Educação Infantil • Coordenação Pedagógica na Escola Básica • Docência do Ensino de Matemática na Educação Básica • Língua Inglesa • Português – Língua e Literatura • Psicopedagogia • Docência em Ensino Superior a distância	• Letras – Português/Espanhol

4) Negócios

Bacharelado • Administração Financeira • Administração – Comércio Exterior • Administração Geral • Ciências Contábeis • Ciências Econômicas • Secretariado Executivo Bilíngüe	Graduação Tecnológica • Gestão de Comércio Eletrônico • Gestão de Custos e Formação de Preços • Gestão de Negócios Internacionais • Gestão de Pequenas e Médias Empresas • Gestão de Análise de Crédito • Logística • Marketing
Pós-Graduação Stricto Sensu • Administração	Pós-Graduação Lato Sensu • Administração Financeira • Gestão de Serviços • Gestão Empresarial • Gestão de Políticas Públicas Participativas para as cidades • Controladoria – Gestão de Negócios • Contabilidade Internacional • Gestão Estratégica de Cadeia Logística • Gestão de Operações Hoteleiras • Estatística Aplicada • Gestão de Impostos e Contabilidade Tributária • Marketing Internacional – Comércio Exterior • Marketing

5) Tecnologia

Bacharelado • Ciência da Computação • Engenharia da Computação – ênfase em engenharia de software • Sistema de Informação	Graduação Tecnológica • Programação e Desenvolvimento de Software • Sistemas de Informação
--	--

Na atualidade, o crescimento da universidade atinge outras áreas. Contudo, não faremos aqui uma descrição minuciosa sobre toda essa expansão. Optamos por listar os novos cursos apenas para dar uma idéia das mudanças ocorridas ao longo das três principais gestões que fazem parte da história da UMESP¹⁴.

¹⁴ Sobre o estágio atual de desenvolvimento da UMESP, remetemos o leitor para visitar o *site*: www.metodista.br.

Por meio deste breve resumo, queremos destacar que o início das três gestões que mencionados foram complexos e marcados por momentos de crise, quer seja no âmbito externo – envolvendo a esfera político partidária – quer seja no âmbito interno da própria Igreja Metodista — envolvendo a esfera política interna.

CAPÍTULO 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se refrata. O que é que determina esta refração do ser no signo ideológico?
(BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/1995)

2.1. O caráter dialógico da linguagem em Bakhtin e seu Círculo

Ao propor o desenvolvimento de um estudo dos discursos (e não “do discurso”) identitários de uma universidade confessional, partimos do pressuposto da presença do “outro” no discurso, do caráter dialógico da linguagem, sempre em relação a um determinado momento sócio-histórico, e inserimos esta pesquisa na perspectiva teórica bakhtiniana.

Qualquer conversa é repleta de transmissões e interpretações das palavras dos outros. A todo instante se encontra nas conversas “uma citação” ou “uma referência” àquilo que disse uma determinada pessoa, ao que “se diz” ou àquilo que “todos dizem”, às palavras de um interlocutor, às nossas próprias palavras anteriormente ditas, a um jornal, a um decreto, a um documento, a um livro, etc (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/1995, p. 139-140).

Encontra-se aí um aspecto fundamental de opção de Bakhtin e seu Círculo de conceber a linguagem a partir de uma ótica sócio-histórica, visto que “a lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada.” (Ibid., p.36)

Vejamos um pouco mais detalhadamente como essa preocupação central em torno do caráter social presente na teoria do Círculo bakhtiniano vai sendo construída, a fim de nos atermos ao estudo da presença do outro no discurso.

Em Mikhail Bakhtin e seu Círculo, encontra-se uma investigação voltada para o uso concreto da linguagem, levando em consideração todos os aspectos

que são constitutivos do complexo processo de comunicação intra e interindividual, isto é, da enunciação propriamente dita, na realidade da vida social. As bases para a compreensão do pensamento bakhtiniano estão estreitamente relacionadas à dimensão dialógica do conceito de linguagem, que percorre toda a sua obra, contudo nem sempre por meio do uso explícito do termo *dialogismo* e suas variações.

O recorte teórico desta tese incide justamente sobre o caráter dialógico da linguagem. Em outras palavras, queremos discutir certas questões que envolvem a identidade de uma universidade confessional, a partir do pensamento bakhtiniano, ou, a partir da *teoría/análise dialógica do discurso*. (cf. BRAIT, 2006, p. 9-29). Por esse motivo, consideramos importante explicitar o caminho teórico por nós percorrido durante o processo de pesquisa para compreender a filosofia dialógica da linguagem de Bakhtin e seu Círculo.

No ensaio *La palabra en la vida y la palabra en la poesía: hacia una poética sociológica* (1926), assinado Bakhtin/Volochinov, o termo dialogismo (ou diálogo) não aparece objetivamente, mas vários aspectos de seu conceito vão sendo trabalhados a partir das considerações sobre o processo de interação no estudo e na compreensão da comunicação artística. Para melhor entendermos o conceito de dialogismo, perseguiremos o de interação verbal, em um primeiro momento:

El rasgo característico de la comunicación estética es justamente el de quedar plenamente concluida con la creación de la obra y con sus permanentes recreaciones mediante la contemplación creativa conjunta, y no requerir ninguna otra objetivación. Pero, por supuesto, esta forma peculiar de comunicación no aparece aislada: participa en la corriente única de la vida social, refleja en sí la base económica común y entra en **interacción**¹⁵ e intercambio de fuerzas con otras formas de comunicación. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1926/1997, p. 112)

A noção de interação verbal aparece primeiramente na relação entre os interlocutores do discurso: o *criador* e o *contemplador*¹⁶. O autor inclui ainda o assunto, ou tema, — a que ele se refere como *herói* — como um terceiro

¹⁵ Neste capítulo, os grifos em negrito são nossos.

¹⁶ Neste ensaio, aparecem como sinônimos para criador/contemplador os termos: falante/interlocutor; falante/ouvinte; autor /leitor e, às vezes, co-participantes.

participante e agente constitutivo desse processo de interação estabelecido entre criador/contemplador. A interação entre os três participantes — concebidos, aqui, como sujeitos sócio-históricos — também está vinculada às considerações sobre forma, conteúdo e estilo da produção artística literária; segundo Bakhtin e seu Círculo, dependendo de como se configura a interrelação entre criador/herói, criador/ouvinte e ouvinte/herói, pode-se avaliar o nível de competência da obra.

Além da interação social que se estabelece entre criador/contemplador/herói na comunicação estética de uma obra de arte, desencadeiam-se outros tipos de interação com a situação extraverbal como parte integrante do processo:

La palabra en la vida, con toda evidencia, no se centra en si misma. Surge de la **situación extraverbal** de la vida y conserva con ella el vínculo más estrecho. Es más, la vida misma completa directamente a la palabra, la que no puede ser separada de la vida sin que pierda su sentido. (Ibid, p. 113)

Há três fatores que integram a situação extraverbal, formando um contexto: 1) o horizonte espacial comum dos interlocutores, 2) o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores e 3) sua avaliação comum dessa situação. Esses fatores estão presumidos no discurso verbal, de modo que:

La situación extraverbal no es tan solo la causa externa de la enunciación, ni actúa sobre ésta como una fuerza mecánica externa. No; la situación forma parte de la enunciación como la parte integral necesaria de su composición semántica. Por lo tanto, un enunciado de la vida real en cuanto un todo pleno de sentido se compone de dos partes: 1) de una parte realizada verbalmente y 2) **del sobreentendido**. (Ibid, p. 115)

É importante ainda ressaltar que o horizonte espacial entre os interlocutores pode ser aquele de um contexto imediato, como, por exemplo, de uma conversa entre duas pessoas, mas pode, também, ter um escopo maior, de níveis variados. Dessa forma, o presumido pode ser “aquele da família, do clã, da nação, da classe e pode abarcar dias ou anos ou épocas inteiras, expandindo-se tanto no espaço como no tempo”. (Ibid, p.117) Conforme o autor nos mostra:

A medida que se amplía el **horizonte general y del grupo social** que le corresponde, los aspectos sobreentendidos se vuelven **cada vez más constantes**. (...) puede apoyarse sólo en los aspectos permanentes y estables de la vida, así como en las valoraciones sociales esenciales y básicas. (Ibid, p. 117)

Essas várias relações de interação apontam para a natureza dialógica da linguagem, sempre focalizando, numa direção, os participantes da situação de comunicação e, em outra, a situação extraverbal, que se integra ao enunciado como uma parte constitutiva essencial da estrutura de sua significação.

Em *Marxismo e filosofia da linguagem*¹⁷ (1929), também assinada Bakhtin/Volochinov, a noção relacionada à interação é apresentada na obra como a verdadeira substância da língua, que “não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação constitui assim a realidade fundamental da língua.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/1995, p.123)

O diálogo é uma das mais importantes formas da interação verbal. Contudo, o autor destaca não apenas o diálogo envolvendo dois interlocutores reais, mas também um tipo de diálogo mais amplo; verifica-se nesse segundo tipo o caráter dialógico da linguagem, que pode ser observado em qualquer comunicação verbal.

Com isso, a natureza dialógica da linguagem na obra ganha maior consistência e clareza, não apenas em função do termo diálogo aparecer com mais frequência e de maneira mais explícita, mas também devido à sistematização de alguns princípios sobre a concepção de linguagem.

Como um segundo momento deste capítulo, interessa-nos passar agora a destacar a noção de dialogismo, a partir do estudo do discurso relatado, trabalhada pelo Círculo bakhtiniano em MFL.

Na obra, a discussão sobre o processo de comunicação do *discurso de outrem*, associado às questões de sintaxe por intermédio do discurso relatado/citado,

¹⁷ Daqui por diante MFL.

também aponta para o problema do diálogo, que se torna o centro das preocupações lingüísticas. Isso porque, “como sabemos, a unidade real da língua que é realizada na fala (*Sprache als Rede*) não é a enunciação monológica individual e isolada, mas a interação de pelo menos duas enunciações, isto é, o diálogo. (Ibid, p. 146)

No que concerne a dimensão dialógica da linguagem, dois desses processos merecem destaque: o da apreensão do discurso de outrem e o da sua transmissão. No primeiro, a relação dialógica ocorre entre a apreensão apreciativa da enunciação de outrem em interação com o discurso interior. Por discurso interior Bakhtin não se refere aos processos subjetivo-psicológicos que ocorrem na “alma” do receptor, mas às:

tendências sociais estáveis características da **apreensão ativa** do discurso de outrem que se manifestam nas formas da língua. O mecanismo desse processo não se situa na alma individual, mas na sociedade, que escolhe e gramaticaliza – isto é, associa às estruturas gramaticais da língua – apenas os elementos da **apreensão ativa**, apreciativa da enunciação de outrem que são socialmente pertinentes e constantes e que, por consequência, têm seu fundamento na existência econômica de uma comunidade lingüística dada. (Ibid, p. 146)

Já no processo seguinte, a transmissão da enunciação de *outrem* dialoga com o contexto, no interior do qual ela acontece, e com o interlocutor, a quem ela se dirige:

Toda **transmissão**, particularmente sobre forma escrita, tem seu fim específico: narrativa, processos legais, polêmica científica, etc. Além disso, a **transmissão** leva em conta uma terceira pessoa – a pessoa a quem estão sendo transmitidas as enunciações citadas. Essa orientação para uma terceira pessoa é de primordial importância: ela reforça a influência das forças sociais organizadas sobre o modo de apreensão do discurso. (Ibid, p. 146)

Para melhor verificar como ocorrem esses dois processos, Bakhtin propõe o exame das formas sintáticas, como, por exemplo, as do discurso direto, indireto e indireto livre, uma vez que elas exprimem tendências dominantes de apreensão do discurso do outro, bem como de sua transmissão. Mas vale a pena novamente destacar que o domínio das formas está

estritamente relacionado ao contexto extraverbal – época, lugar, grupos sociais, contextos amplos e imediatos e outros. É só nessa dinâmica da inter-relação entre o contexto extraverbal e discurso relatado, e não no contexto isolado, que podemos abstrair as tendências.

Se, em certas condições bem determinadas, uma forma qualquer se encontra relegada a segundo plano (...), isso testemunha então a favor do fato de que as **tendências dominantes da compreensão e da apreciação da enunciação de outrem** têm dificuldade em manifestar-se sob essas formas, pois estas últimas as freiam, não lhes deixando campo suficiente. (*Ibid*, p. 147)

Na obra *Estética da criação verbal* (BAKHTIN, 1979/2003) encontra-se um ensaio, cujo título é *O problema do texto na lingüística, na filologia e em outras ciências humanas*, que também nos oferece apoio para compreender a noção de dialogismo, levando, agora, em consideração o “texto”. A noção teórica de texto já foi e tem sido amplamente estudada por algumas importantes vertentes da Lingüística. O conceito de texto que considera como partes constitutivas de sentido os seus elementos internos é expandido por Bakhtin:

A língua, a palavra são quase tudo na vida humana. Contudo, não se deve pensar que essa realidade sumamente multifacetada que tudo abrange possa ser objeto apenas de uma ciência — a lingüística — e ser interpretada apenas por métodos lingüísticos. O objeto da lingüística é apenas o material, apenas o meio de comunicação discursiva, mas não a própria comunicação discursiva, não o enunciado de verdade, nem as relações entre eles (dialógicas), nem as formas da comunicação, nem os gêneros do discurso. A lingüística estuda apenas as relações entre os **elementos no interior do sistema da língua**, mas não as **relações entre os enunciados e nem as relações dos enunciados e com a realidade e com a pessoa falante** (o autor). (BAKHTIN, 1979/2003, p. 324)

Esse conceito de texto redimensionado, diríamos, “mais amplo”, que é apresentado como parte de uma cadeia de relações dialógicas entre enunciados, é, segundo o autor, *radicalmente diferente* das relações lingüísticas dos elementos do sistema da língua, que trabalha com enunciados isolados. (cf. *Ibid*, p.320)

Na citação a seguir, Bakhtin deixa claro o pensamento do Círculo com relação ao conceito de texto e colabora com a nossa compreensão da característica dialógica do discurso:

O texto é o dado (realidade) primário e o ponto de partida de qualquer disciplina nas ciências humanas. Um conglomerado de conhecimentos e métodos heterogêneos chamado filologia, lingüística, estudos literários, metaciência, etc. Partindo do texto, eles perambulam em diferentes direções, agarram pedaços heterogêneos da natureza, da vida social, do psiquismo, da história, e os unificam por vínculos ora causais, ora de sentido, misturam constatações com juízo de valor. Da alusão ao objeto real é necessário passar por uma delimitação precisa dos objetos da investigação científica. O **objeto real** é o **homem social** (inserido na sociedade), que fala e exprime a si mesmo por outros meios. Pode-se encontrar para ele e para a sua vida (o seu trabalho, a sua luta, etc.) algum outro enfoque além daquele que passa pelos textos de signos criados ou a serem criados por ele? Pode-se observá-lo e estudá-lo como fenômeno da natureza, como coisa? A ação física do homem deve ser interpretada como atitude mas não se pode interpretar a atitude fora da sua eventual (criada por nós) expressão semiótica (motivos, objetivos, estímulos, graus de assimilação, etc.) É como se obrigássemos o homem a falar (nós construímos os seus importantes depoimentos, explicações, confissões, desenvolvemos integralmente o seu discurso interior eventual ou efetivo, etc.) Por toda a parte há o **texto** real ou eventual e sua compreensão. (Ibid, p.319).

Ainda na obra *Estética da criação verbal* (BAKHTIN, 1979/2003), agora no ensaio dedicado ao estudo dos gêneros do discurso, cujo título é *Os gêneros do discurso: o enunciado como unidade da comunicação discursiva. Diferença entre essa unidade e as unidades da língua (palavras e orações)*, também podemos conferir que a identificação do “outro” na comunicação verbal, ou seja, do dialogismo, pode ocorrer de diversas formas no enunciado — pelo exame do tema, do estilo verbal, da construção composicional e, inclusive, dos recursos lingüísticos. No nível lexical, por exemplo, o autor se refere à palavra acentuando que:

...qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra *alheia* dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último como a *minha* palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada na minha expressão. (BAKHTIN, 1979/2003, p. 294)

E acrescenta:

Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilidade, de um grau vário de apercetibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, ou seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos. (Ibid., p. 294-295)

Até aqui, a “trilha” que percorremos para chegar à compreensão do princípio dialógico do discurso, focalizando algumas formas de identificação do “outro” na comunicação verbal, nos permite, novamente, voltar à questão inicial que justifica a nossa opção por trabalhar com “os discursos legitimadores da universidade confessional”, e não com “o discurso”.

Pelo fato de não existir um Adão mítico, “o próprio objeto do seu discurso se torna inevitavelmente um palco de encontro com opiniões de interlocutores imediatos (...) ou com pontos de vista, visões de mundo, correntes teorias, etc.” (Ibid., p. 300).

Para terminar o nosso caminho em busca do conceito de dialogismo em Bakhtin e seu Círculo, consideramos fundamental focalizar a noção das vozes discursivas, que estão, por excelência, atreladas à noção teórica mais ampla da *polifonia*. Para tanto, buscaremos apoio em Brait (cf. 2006; 1996; 1994), cujas pesquisas também estão voltadas para as contribuições bakhtinianas, com um enfoque para uma das mais complexas noções trabalhadas por Bakhtin que é justamente a da *polifonia*.

Para elucidar a discussão sobre o conceito de vozes, que faz parte integrante da arquitetura bakhtiniana, Brait propõe examiná-lo no conjunto das obras de Bakhtin, evitando leituras redutoras e enviesadas.

Dessa forma, primeiramente, a autora dedica uma boa parte de seu artigo (1994), abordando a problemática do trabalho de divulgação da teoria dos pensadores russos no ocidente, os aspectos e os importantes detalhes das publicações de suas principais obras, a complexa questão relacionada à tradução, e, também, fazendo considerações sobre os principais comentadores do pensamento dialógico do discurso.

Trabalha, em seguida, o conceito de dialogismo, que constitui o cerne do pensamento do círculo, com base em uma leitura minuciosa do texto escrito em 1926, assinado Voloshinov, *Discourse in Life and Discourse in Art* –; o texto foi publicado pela Academic Press, Nova Iorque, em 1976, e aparece no volume *Freudism*. Nessas duas etapas iniciais do artigo, encontramos o uso do conceito das “vozes” em alguns trechos. Para exemplificar, vejamos um fragmento em que Brait comenta sobre a característica de incompletude do pensamento bakhtiniano:

É justamente essa perspectiva que parece possibilitar uma incursão pelo fazer bakhtiniano e pelos conceitos fundamentais como *dialogismo*, *polifonia*, *intertextualidade*, *citatividade*, preservando a dimensão de incompletude conferida pelo autor e pelo conceito de **vozes** aí instaurado. Por essa brecha transpira, conseqüentemente, *palavra pessoal-palavra do outro* como um processo em que a linguagem atravessa o indivíduo provocando um processo dialético, uma forma de interação. Tanto as palavras quanto as idéias que vêm de outrem, como condição discursiva, tecem o discurso individual de forma que as **vozes** – elaboradas, citadas, assimiladas ou simplesmente mascaradas – interpenetram-se de maneira a fazer-se ouvir ou a ficar nas sombras autoritárias de um discurso monologizado. (Ibid, p. 14-15)

Conforme já mencionamos anteriormente acerca da estreita ligação das noções teórica ligadas à filosofia da linguagem elaborada por Bakhtin e seu Círculo, este pequeno comentário já nos remete à característica dialógica da linguagem.

Ainda perseguindo o caminho adotado por Brait, verificamos que é na terceira parte do artigo que a questão das vozes ganha um enfoque especial. Para tanto, a autora lança mão de mais cinco trabalhos do Círculo de Bakhtin: a obra *Problemas da Poética de Dostoiévski*, que tem a primeira edição em 1929 e, a segunda, em 1963; um trabalho incompleto da primeira metade dos anos 20, posteriormente publicado com o título *Autor e Personagem na Atividade Estética*; dois ensaios que tratam diretamente sobre a questão das vozes: *O Plurilingüismo no Romance* (BAKHTIN, 1988, p. 107-133) e *A Pessoa Que Fala no Romance* (Ibid, p. 134-163) e *O Problema do Texto na Lingüística, Na Filosofia e Outras Ciências*, publicado ineditamente em 1976, mas, de

acordo com Brait, registrado em apontamentos datados de 1959-1961 (já tratamos sobre este texto anteriormente neste capítulo).

Brait mostra que o conceito de vozes aparece inserido na problemática do romance polifônico. Comentando os estudos de Bakhtin sobre o texto de Dostoiévski, diz que:

O livro sobre Dostoiévski (...) constitui o ponto essencial para o conceito de polifonia, que é apenas um outro termo para dialogismo e para o conceito de diferentes **vozes** instauradas num discurso. É a partir do texto de Dostoiévski que Bakhtin observa um princípio de estruturação em que as idéias, os pensamentos, as palavras configuram um conjunto que se instaura através das várias **vozes**, ecoando cada uma de uma maneira diferente. Ele constata, também, que a intenção do escritor russo não é o conjunto das idéias como algo neutro e idêntico a si mesmo, mas a variação do tema em muitas e diferentes **vozes**, produzindo um polivocalismo, um heterovocalismo. (Ibid, p. 22)

A partir do estudo da prosa romanesca, Bakhtin mostra que a literatura é, de fato, um tipo especial de linguagem, uma vez que só ela tem o privilégio de religar, pela fala, o sentido e a vida; trata-se de uma fala que, “dialogicamente, incorpora e representa os discursos de outros.”. (Ibid, p. 23) Diante de um fenômeno como, por exemplo, de um dialeto particular, presente em uma determinada prosa romanesca, o que importa não é pura e simplesmente a variante específica enquanto fenômeno lingüístico, mas a múltiplas vozes sociais que vão se combinando como em uma tessitura:

... a dimensão das **vozes**, que segundo Bakhtin só podem ser registradas por um enfoque translingüístico, assume um caráter de visão de mundo ou percepções realizadas através do discurso: as **vozes** são sociais, são pontos de vista que estabelecem relações entre línguas, dialetos territoriais e sociais, discursos profissionais e científicos, linguagem familiar etc. Cabe à análise do discurso, com sua capacidade interdisciplinar, localizar os recursos lingüísticos e não-lingüísticos da combinação e transmissão das **vozes** discursivas, que certamente não podem ser delimitadas unicamente pelo discurso direto, indireto, indireto livre, ou pelas palavras colocadas entre aspas. As gradações quase infinitas existentes entre o conceito de palavra alheia apropriada se estabelecem nas relações dialógicas da enunciação. (Ibid, p. 25)

Essas observações feitas por essa estudiosa da obra de Bakhtin são de suma importância, pois funcionam como um alerta para aqueles que, como nós, estamos dando os primeiros passos em direção ao árduo exercício de *análise dialógica do discurso*. Devemos, assim, estar atentos no sentido de evitar análises mecânicas e superficiais, uma vez que “registrar a existência de um discurso indireto como forma de instauração da voz alheia não significa praticamente nada para o conceito de dialogismo, de vozes em confronto, estabelecido por Bakhtin.” (Ibid, p. 25)

Segundo Brait, é fundamental ir além, observando no conjunto do enunciado, “do discurso, de que forma a confluência das vozes significa muito mais uma interpretação do discurso alheio, ou a manipulação da argumentação autoritária, ou mesmo a apropriação e subversão desse discurso.” (Ibid, p.25)

É importante ainda ressaltar que não trabalharemos com a noção das vozes aplicada ao conceito de polifonia *stricto sensu*. O que queremos aproveitar com a adoção do conceito de vozes dirige-se ao fenômeno da bivocalização, que, descartando a possibilidade de univocalização, possibilita-nos examinar como as diversas vozes sócio-históricas aparecem nos dois documentos pedagógicos da UMESP: O PD – 1993-1996 e PP-UMESP 2003-2007.

Partindo, pois, dos pressupostos teóricos aqui apresentados, estudar a respeito da identidade dos discursos de uma universidade confessional, por meio de uma *teoria/análise dialógica do discurso*, implica, inevitavelmente, fazer uma incursão no contexto extraverbal ao longo de toda uma época de existência dessa universidade (o que, nos limites desta tese, fizemos particularmente no primeiro capítulo) e relacioná-lo com as formas lingüísticas que identificam o discurso do outro.

Posteriormente ao artigo de 1994 (e aos demais artigos, ensaios, palestras, etc), Brait (2006) propõe o uso do termo *teoria/análise dialógica do discurso*, com base nas contribuições bakhtinianas, ressaltando a importância de que a utilização de tal termo não configure uma “proposta fechada e linearmente organizada”. (BRAIT, 2006, p.29). Ao contrário, a idéia é de criação de uma proposta que constitui “um corpo de conceitos, noções e categorias que especificam a postura *dialógica* diante de um *corpus discursivo*, da

metodologia e do pesquisador. (Ibid, p.29). Dito isso de outra forma, trata-se de “uma nova disciplina, intitulada *Metalingüística*”. (Ibid, p.11)

A autora, buscando e recomendando fidelidade aos princípios do Círculo bakhtiniano, assevera que:

... a metodologia proposta para o estudo do objeto, considerado complexo e de muitas faces, embora se ofereça como uma ótica diferenciada, não exclui a Lingüística. Ao contrário: recomenda aplicar os seus resultados. O leitor que costuma usar Bakhtin como petardo para aniquilar a Lingüística, especialmente a estruturalista de lastro saussureano, pára nesse ponto do texto e pensa que talvez tenha pulado alguma coisa. Volta, vê que é isso que está escrito num texto assinado *ele mesmo*. (Ibid, p.11)

Portanto, além do apoio teórico extraído da abordagem russa de estudo do discurso, buscamos também apoio em Maingueneau (2004;1998/2001;1987/1997) — para trabalhar as noções específicas de a) *plano embreado e plano não embreado*, b) *dêiticos de tempo, espaço e pessoa* e c) *tipos de designação e vocação enunciativa* —, em Authier-Revuz (1998) — com o propósito de trabalhar a *modalização autonímica* — e em Koch (1992; 1987) — a fim de trabalhar os *operadores argumentativos* e outros *modalizadores*, em especial os do *eixo deôntico*. O respaldo teórico escolhido da obra de cada um desses pesquisadores dialoga em harmonia com os princípios bakhtinianos eleitos para o desenvolvimento desta tese e, portanto, oferecem contribuições para a análise.

2.2. Um diálogo entre alguns aspectos da Lingüística e da Metalingüística

Adotando uma postura dialógica discursiva do Círculo bakhtiniano, consideramos importante discorrer, ainda teoricamente, sobre as categorias de análise que em nossa tese serão utilizadas para inter-relacionar o contexto extraverbal e as formas lingüísticas.

Primeiramente, é importante ressaltar que a maioria das vertentes teóricas que trabalham em uma perspectiva discursiva apóia-se também nos estudos enunciativos. Entre os diversos pesquisadores que trabalham no domínio da enunciação, está Dominique Maingueneau, conforme já

anteriormente mencionamos neste mesmo capítulo. Optamos pelo apoio desse teórico, uma vez que a abordagem enunciativa por ele construída também encontra respaldo no princípio bakhtiniano da linguagem verbal.

Iniciamos pela noção da *embreagem enunciativa*, que, resumidamente, é o estudo do plano de enunciação realizado, por meio das marcas lingüísticas observáveis de *pessoa, tempo e espaço* em um determinado enunciado e, por intermédio das marcas, igualmente observáveis, de não-pessoa, isto é, os elementos de “terceira pessoa” (referentes a um *ele(s) ela(s)* — seres animados, coisas, idéias abstratas, etc). Há duas maneiras de enunciar, ou dois planos de enunciação: o *embreado* e o *não embreado*. A esse respeito, Maingueneau diz que:

Um enunciado não se assenta no absoluto; ele deve ser situado em relação a alguma coisa. Ora, a linguagem humana tem como característica o fato de que os enunciados tomam como ponto de referência o *próprio ato enunciativo*¹⁸ do qual são o produto. Não são todas as características desse ato que são levadas em conta, mas aquelas que definem a **situação de enunciação** lingüística: enunciador e co-enunciador, momento e lugar da enunciação. (MAINGUENEAU, 1998/2001, p. 105)

Na mesma obra (1998/2001), o autor apresenta um capítulo que mostra justamente a diferença entre os dois planos. Um enunciado é *embreado* quando comporta *embreantes* (chamados também de *dêiticos* de tempo, espaço e pessoa)¹⁹ que estejam em relação com a situação de enunciação; deve assim, existir um “eu”, explícito ou implícito, que se dirige a um “tu”, mobilizando um “aqui” e um “agora”²⁰. Segundo Maingueneau, o *plano embreado* pode ser localizado na maioria dos enunciados.

Contudo, pode haver também o plano *não embreado*, isto é, “enunciados que não são interpretados em relação à situação de enunciação; eles procuram construir universos autônomos” (Ibid, p.114). Continua o autor, “evidentemente eles têm um enunciador e um co-enunciador, e são produzidos em um momento e lugar particulares, mas *apresentam-se* como se estivessem

¹⁸ Todos os grifos (itálico, negrito e outros) são do autor.

¹⁹ Maingueneau afirma que os *embreantes* podem também ser chamados de “elementos dêiticos” e/ou “elementos indiciais”. (cf. MAINGUENEAU 1998/2001, p. 108)

²⁰ É importante mencionar que Maingueneau também se filia às contribuições advindas das reflexões de Émile Benveniste, no final da década de 60.

desligados de sua situação de enunciação, sem relação com ela.” (Ibid, p.114). Ainda apoiados nas palavras do autor, vimos que os *planos não embreados* mostram um “apagamento do par eu-você e a identificação temporal se faz graças a uma referência dada no texto (...) que remete à competência enciclopédia.” (Ibid, p.115).

Entendemos aqui por “competência enciclopédia” os elementos extraverbais; entretanto, não os elementos do contexto da situacional de uma determinada enunciação, mas os do contexto mais amplo, que nos remetem à história.

Os embreantes podem ser de (a) pessoa, (b) de tempo e (c) de espaço:

[a] Os tradicionais “pronomes” pessoais de primeira e segunda pessoas *eu, tu/você (s), nós, vós*.

Os determinantes *meu/teu, nosso/vosso, seu* e suas formas femininas e plurais;

Os pronomes *o meu/o teu, o nosso/o vosso*, o seu e suas formas no feminino;

[b] As marcas de presente, passado e futuro acrescentadas ao radical do verbo, ou as palavras e grupos de palavras com valor **temporal** como *ontem, amanhã, hoje, há dois dias, dentro de um ano, etc.*, que têm como ponto de referência o **momento** da enunciação(...)

[c] os embreantes **espaciais** (...). Eles distribuem a partir do ponto de referência constituído pelo **lugar** onde se dá a enunciação: *aqui* designa o espaço onde falam os coenunciadores; *lá* um lugar distante; isso, um objeto inanimado mostrado pelo enunciador. Ao lado desses puros embreantes espaciais, encontram-se também grupos nominais determinados por *este, esse* e um substantivo (“estante,”cidade”) portador de significado independentemente da situação de enunciação. (Ibid, p.108-109)

Ainda em Maingueneau (2004²¹;1998/2001), destacamos o tópico teórico relacionado aos diversos modos de apresentação do referente: “tipos de designação”.(cf. 1998/2001, p.179) Segundo o autor, não é exatamente um enunciado que faz a referência: “é o enunciador que, por meio de seu enunciado, deverá passar ao co-enunciador as *instruções* necessárias para identificar os referentes por ele visados em um determinado contexto.” (Ibid, p.179)

A partir disso, entendemos que o contexto de enunciação, qualquer que seja ele — mais situacional ou mais amplo — vai contribuir (ou definir) para a

²¹ A obra de 2004 foi escrita em co-autoria com Patrick Charaudau.

construção de sentido. O autor nos oferece um apoio teórico fecundo de análise, a partir de algumas considerações da língua no nível lexical, ao tratar sobre a “vocação enunciativa” (cf. CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2004, p. 495).

Por meio da vocação enunciativa (estamos aqui nos referindo ao uso de vocábulos e expressões vocabulares relacionados a contextos sócio-históricos específicos, como o da educação superior, por exemplo), :

Um dado posicionamento filtra uma certa população de locutores, que ela define tacitamente “as condições que levam um sujeito a se inserir, ou mais especificamente, a sentir-se ‘chamado’ a se inserir”²². Um posicionamento, com efeito, não é somente uma doutrina, é um dispositivo que, por sua própria natureza, qualifica ou desqualifica certos tipos de locutores. (...) Da mesma maneira, o discurso tecnocrático seleciona locutores que tenham um perfil determinado: o dos especialistas econômicos mais do que os padres ou dos artistas. (Ibid, p. 495-496)

Em um primeiro momento de nossa pesquisa, consideramos a possibilidade de nos referir à noção da “vocação enunciativa”, por meio do uso da terminologia “análise lexical”, que, segundo Charaudeau e Maingueneau (cf. Ibid, p.301) não seria um problema. Contudo, o autor ressalta que, para um estudo de perspectiva discursiva, é preferível a utilização do nome “vocábulo”, em vez de “léxico da língua”, uma vez que

a análise do discurso privilegia o exame dos vocábulos e se interessa pelos lexemas apenas da perspectiva de exibir o efeito semântico de empregos específicos. Além disso, o estudo de discursos especializados implica o estabelecimento de uma distinção entre o conjunto de vocábulos característicos de uma atividade, que constitui o *vocabulário* dessa atividade, e o conjunto de lexemas que forma o *léxico* da língua. A dicotomia *lexema vs vocábulo* pressupõe que se apreenda a palavra como *unidade da língua*, cujo sentido é de variar em função do contexto de atualização, e não como uma *unidade de discurso* definida apenas pelo contexto. (Ibid, p. 302)

Authier-Revuz (1998), também a partir de uma perspectiva dialógica, traz uma importante contribuição que embasa teoricamente as análises dos *corpora* desta tese, por meio do estudo do que a autora chama de o “encontro

²² Maingueneau faz referência à obra de 1984, a qual também por nós tenha sido consultada, não constitui a fonte de referência dessa citação.

e representação das não-coincidências do dizer”. (cf. AUTHIER-REVUZ, 1998, p.20)

Essas não-coincidências do dizer são, segundo Authier-Revuz, comentários metaenunciativos. O conteúdo semântico desses comentários não é propriamente o foco do enunciado, mas “**o que eles dizem ao sujeito do dizer**”. (Ibid, 20). Há quatro campos de “não-co incidência”:

- a) não-co incidência **interlocutiva** entre os dois co-enunciadores;
- b) não-co incidência do discurso consigo mesmo, afetado pela presença em si de outros discursos;
- c) não-co incidência entre as palavras e as coisas;
- d) não-co incidência das palavras consigo mesmas, afetadas por outros sentidos, por outras palavras, pelo jogo da polissemia, da homonímia etc. (Ibid, p.20-21)

Acrescenta a autora este rico trecho que acentua a questão dialógica,

Essas palavras **porosas**, carregadas de discursos que elas têm incorporados e pelos quais se restituem, no coração do sentido do discurso se fazendo, a carga nutriente e destituente, essas palavras **embutidas**, que se cindem, se transmudam em outras, palavras caleidoscópias nas quais o sentido, multiplicado em suas facetas imprevisíveis, afasta-se, ao mesmo tempo, e pode, na vertigem, perder-se, essas palavras **que faltam**, faltam para dizer, faltam por dizer — defeituosas ou ausentes — aquilo mesmo que lhes permite nomear, essas palavras **que separam** aquilo mesmo entre o que elas estabelecem o elo de uma comunicação, é no real das não-co incidências fundamentais, irredutíveis, permanentes, com que elas afetam o dizer, que se produz o sentido. Assim é que, fundamentalmente, as palavras que dizemos não falam por si, mas pelo “Outro”...(Ibid, p.26)

Em dois estudos de Koch (1992; 1987) também são destacados: os *operadores argumentativos* e os *modalizadores deônticos*. É importante ressaltar que esses dois assuntos teóricos fazem parte da pesquisa que Koch desenvolve na área mais ampla da Lingüística Textual. Dessa forma, a noção de discurso nesses estudos não é o foco, tal como propõe a *teoria/análise dialógica do discurso* aqui adotada. Contudo, acreditamos que tais noções possam ser aproveitadas em uma perspectiva discursiva, quando consideramos que as estruturas lingüísticas (como a dos *operadores argumentativos*, a dos *modalizadores*, etc) só se manifestam à medida que podem ser indicadores da presença de um “outro” discurso. Com efeito, os

operadores argumentativos e os modalizadores serão vistos como *morfemas* que têm por função ligar, no mínimo, dois enunciados. Iniciemos pelos *operadores argumentativos*.

Os enunciados que produzimos apresentam uma força argumentativa, por intermédio dos “operadores argumentativos”; esses podem indicar níveis diferentes de força. Koch, usando o termo *operadores argumentativos* — cunhado por O. Ducrot, no âmbito da Semântica Argumentativa (1984;1972) —, ressalta que toda a língua possui, em sua Gramática, mecanismos que permitem indicar orientação argumentativa de enunciados: a argumentatividade (...) está inscrita na própria língua. (KOCH, 1992, p.30)

Segundo a autora, tais operadores apresentam uma *escala argumentativa* e uma *classe argumentativa*:

Uma *classe argumentativa* é constituída de um conjunto de enunciados que podem igualmente servir de argumento para uma mesma conclusão. Quando dois ou mais enunciados de uma classe se apresentam em gradação de força crescente em uma mesma conclusão, tem-se uma *escala argumentativa*. (Ibid, p. 30).

A autora traz em seu trabalho alguns tipos de operadores, que citaremos a seguir:

- A) Operadores que assinalam o argumento mais forte de uma escala orientada no sentido de determinada conclusão: até, mesmo, até mesmo, inclusive.
- B) Operadores que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão (isto é, argumentos que fazem parte de uma mesma escala argumentativa): e, também, ainda, nem (= e não), não só...mas também, tanto...como, além de..., além disso..., a par de ..., etc)
- C) Operadores que introduzem uma conclusão relativamente a argumentos apresentados em enunciados anteriores: portanto, logo, por conseguinte, pois, em decorrência, conseqüentemente, etc.
- D) Operadores que introduzem argumentos alternativos que levam a conclusões diferentes ou opostas: ou, ou então, quer...quer, seja...seja, etc.
- E) Operadores que estabelecem relações de comparação entre elementos, com vistas a uma dada conclusão: mais que, menos que, tão...como, etc.
- F) Operadores que introduzem uma justificativa ou explicação relativamente ao enunciado anterior: porque, que, já que, pois, etc.
- G) Operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias: mas (porém, contudo, todavia, no entanto, etc), embora (ainda que, posto que, apesar de [que] etc).

H) Operadores que têm por função introduzir no enunciado conteúdos pressupostos: já, ainda, agora, etc.

I) Operadores que se distribuem em escalas opostas, isto é, um deles funciona numa escala orientada para a afirmação total e o outro, numa escala orientada para a negação total. (KOCH, 1992, p.37)

Embora tenhamos mencionado os tipos de operadores argumentativos em suas classes e escalas, conforme o estudo de Koch, mais uma vez pontuamos que o sentido, ou a construção dos sentidos, que tais operadores vão desencadear dependerá dos elementos extraverbaux que forem pela análise sendo identificados. Assim, poderá haver mudanças argumentativas, tanto na classe como na direção da escala, dependendo do contexto de uso de tais operadores. É importante destacar que tais operadores também são considerados como *modalizadores*, uma vez que indicam “o modo como aquilo que se diz é dito”. (Ibid, p.29)

Os modalizadores são definidos por Koch (1987) como os indicadores da importância pragmática da língua. Conforme anteriormente citamos, eles mostram o “como” algo é dito. A autora aponta para quatro modalidades principais, a saber: 1) as aléticas, 2) as ontológicas — as duas primeiras referem-se ao eixo da existência —, 3) as epistêmicas — estas fazem parte do eixo da crença —; 4) as deônticas — que se inserem no eixo da conduta. Koch ressalta que há várias possibilidades de lexicalização de uma mesma modalidade. Interessa-nos entrar na especificidade desta última: a das modalidades da conduta, ou das normas, daquilo que se “deve fazer”.

Quando algumas formas de lexicalização se encontram caracterizando o eixo deôntico, a autora mostra que o “discurso” (e aqui consideramos o termo “discurso” no sentido também bakhtiniano) “apresenta-se como autoritário” (KOCH, 1987, p.85). Nesse caso,

o locutor procura manifestar um saber (explícito ou implícito) e obrigar o interlocutor a aderir ao seu discurso, aceitando-o como verdadeiro. Tem-se aqui o grau máximo de engajamento do locutor e a intenção de impor ao alocutário os seus argumentos, apresentando-os como incontestáveis (eu sei, portanto é verdade). Para torná-los mais convincentes, ele utilizará, em larga escala, o recurso à autoridade — fazendo uso de lexicalizações das modalidades (...) do tipo: é certo...; é preciso...; é necessário...;

todos sabem...; é impossível...; é proibido...; não pode haver dúvidas...; é dever de todos... etc. (KOCH, 1987, p.87).

Trazemos, ainda, a citação do trecho em que aparecem os vários tipos de lexicalização possíveis da modalidade deôntica, lembrando que, dependendo do contexto, esses tipos podem caracterizar um eixo diferente de modalidade:

- a)performativos explícitos: eu ordeno, eu proíbo, eu permito, etc.
- b)auxiliares modais: poder, dever, querer, precisar, etc.
- c)predicados cristalizados: é certo, é preciso, é necessário, é provável, etc.
- d)advérbios modalizadores: provavelmente, certamente, necessariamente, possivelmente, etc.
- e) formas verbais perifrásticas: dever, poder, querer, etc + infinitivo.
- f) modos e tempos verbais: imperativo; certos empregos de subjuntivo; uso do futuro do pretérito com valor de probabilidade, hipótese, notícia não confirmada; uso do imperfeito do indicativo com valor de irrealidade, etc.
- g) verbos de atitude proposicional: eu creio, eu sei, eu duvido, eu acho, etc.
- h) entonação: (que permite, por ex., distinguir uma ordem de um pedido, na linguagem oral).
- i) operadores argumentativos: pouco, quase, apenas, mesmo, etc. (Ibid, p.87)

Para encerrar este capítulo, retomamos resumidamente o nosso percurso teórico escolhido. O foco teórico gira em torno do princípio dialógico da linguagem, assim, da presença do discurso do “outro” nos discursos, trabalhado por Bakhtin e seu Círculo como uma filosofia da linguagem. Interessa-nos, acima de tudo, pensar os discursos que são identitários de uma universidade confessional, a partir dessa forma de pensar a linguagem, ou seja, com essa postura bakhtiniana. Escolhemos compreender essa noção dialógica da linguagem verbal, a partir do estudo da interação verbal, do discurso relatado/citado, do texto, de alguns aspectos do gênero do discurso e, por fim, das vozes discursivas. Definimos, ainda, por intermédio das pesquisas de Brait (2006), adotar o termo *teoria/análise dialógica do discurso* e mostramos, com isso, a relação entre a Lingüística e a Metalingüística.

Para completar o recorte teórico, discorreremos sobre os aspectos enunciativos e lingüísticos que, vistos dialogicamente com outros aspectos extralingüísticos (ou metalingüísticos), nos propiciam adotar uma postura

teórica bakhtiniana para o estudo da linguagem diante dos documentos que compõem os *corpora* discursivos, a saber: o PP-UMESP 3003/2007 e o PD 1993/1996.

CAPÍTULO 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

¿Cómo, entonces, se relaciona este horizonte extraverbal con a palabra, como se relaciona lo dicho con lo dicho?

(BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1926/1997)

3.1 Contextualização dos *corpora*

Para compor os *corpora* da presente pesquisa, procuramos escolher um variado conjunto de textos e discursos²³ que circulam na esfera universitária, cujos conteúdos incidem prioritariamente sobre a construção da identidade da instituição educacional metodista: o *Projeto Pedagógico Universidade Metodista de São Paulo - gestão 2003-2007* (PP-UMESP 2003/2007) e o *Plano Diretor: quadriênio 1993-1996* (PD – 1993/1996). Discorreremos sobre cada um dos textos na ordem cronológica decrescente para sermos fiéis ao movimento bakhtiniano de busca na história para a construção de sentidos do enunciado verbal.

O critério de escolha para o primeiro documento como material de análise se deve ao fato de ele hoje representar o principal tipo de documento de uma universidade, por trazer a filosofia, as propostas e metas da instituição. Assim é que, de acordo com as determinações da Lei 9.394/96, Art. 12, Inciso I, “todos os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica.”

Até essa determinação, as universidades se governavam apenas por meio de dois documentos fundamentais: o estatuto e o regimento geral. (cf. SOUZA, 1991, p. 87-103). O primeiro define a estrutura da universidade e indica o modo de funcionamento de seus órgãos superiores, como os

²³ Utilizamos o conceito de texto no que se refere a cada documento, com sua estrutura composicional própria. Já o conceito de discurso pressupõe as temáticas dominantes em cada um deles.

Conselhos universitários e de ensino e pesquisa, como as Reitorias e as Pró-Reitorias, como os Institutos, Centros ou Faculdades de ensino e pesquisa. Já o Regimento Geral explica como se relacionam e integram os serviços administrativos e as ações acadêmicas, os departamentos, os vários conselhos setoriais, o regime de aulas e a atuação de docentes e pesquisadores, os direitos e deveres dos alunos e outros. É geral porque se estende a todos os cursos ministrados pela universidade.

Além desses dois documentos, grosso modo, a maioria dos projetos era até então elaborada para obtenção da plena legalização dos cursos superiores, que ocorria em dois processos: o de autorização e o de reconhecimento. À medida que os órgãos competentes do Estado se deram conta da gravidade da proliferação de novos cursos e de instituições de ensino superior, especialmente no setor privado, criaram um forte movimento no sentido de extinguir a antiga concepção de reconhecimento de curso e de substituí-la por um processo de avaliação continuado de qualidade.

Criou-se, então, o Conselho Nacional de Educação (CNE) em 1994 e, no ano seguinte, o Ministério tomou providências provisórias que visavam alterar os dispositivos da lei n.º 4.024/61, com relação à avaliação periódica das instituições e dos cursos de ensino superior, que passaram a ser realizados pela coordenação do CNE, “fazendo uso de procedimentos e critérios abrangentes dos diversos fatores que determinam a qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão” (art. 3.º).

Durante o governo Fernando Henrique Cardoso, várias medidas foram tomadas no sentido de acompanhar a qualidade do ensino superior. Instituiu-se ainda o Exame Nacional de Curso, a ser realizado por todos os alunos em fase de conclusão dos cursos de graduação, que ficou conhecido como o “provão”. O exame, segundo a lei, incluiu-se entre os procedimentos necessários para as avaliações periódicas das instituições e dos cursos de ensino superior.

A avaliação abrangia desde a infra-estrutura do estabelecimento, passando pela sua administração, corpo docente (principalmente no que se refere à titulação, à produção acadêmica e ao regime de trabalho) e discente (com a aplicação do “provão”) até chegar à sua proposta pedagógica,

materializada, em um nível mais elevado, no projeto pedagógico institucional e, mais especificamente, nos projetos pedagógicos de cada faculdade do complexo universitário.

Atualmente, no Governo Luis Inácio Lula da Silva, a proposta de avaliação do ensino superior ainda vigora, entretanto com algumas modificações. A maior mudança ocorre com relação aos instrumentos de avaliação do desempenho dos estudantes. O Exame Nacional de Curso, que ocorria anualmente, incluindo todos os alunos dos cursos convocados para serem avaliados, é, agora, avaliado por amostragem. Passou, então, a se chamar Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes – ENADE .

Se, em um passado, os projetos pedagógicos serviam apenas para o propósito específico de autorização e reconhecimento, hoje eles representam o documento que dá identidade, pelo menos oficialmente, a qualquer instituição e, por esse motivo, passam a ser uma peça de valor para a construção da imagem da instituição. A idéia central das mudanças estabelecidas é fazer com que os projetos deixem de ser roteiros burocráticos e se tornem princípios norteadores da prática educacional.

Em boa parte das publicações sobre a elaboração e execução de uma proposta pedagógica de ensino a partir das determinações da LDB de 1996 encontram-se os princípios norteadores de um projeto (cf. BUSSMANN; SILVA; VEIGA; 1995, 2000, 1995), que de maneira geral abrangem: a) a superação de uma visão fragmentada do ensino nos diversos níveis: do curso, das faculdades e da sociedade; b) a busca de uma clara política para o ensino de graduação no interior de cada instituição; c) um processo dinâmico de ação e reflexão que extrapola a simples confecção de um documento; d) a construção do projeto pedagógico como uma prática coletiva; e) o respeito à diversidade; e) a coerência entre prática e discurso.

É na perspectiva dessa nova realidade social que nasce o *Projeto Pedagógico da Universidade Metodista de São Paulo: gestão 2003/2007* (daqui por diante abreviado PP-UMESP 2003/2007). Elaborado na gestão 1999/2003, esse projeto foi publicado para a comunidade tanto interna como externa em setembro de 2002, após algumas revisões e aprovação pelas instâncias

decisórias da universidade e constitui uma parte do conjunto de dados para análise da presente tese.

De acordo com os princípios do círculo bakhtiniano, não seria coerente examinar o projeto pedagógico atual isoladamente, mas no fluxo da vida social, do qual outros documentos pedagógicos relevantes fazem parte. Dessa forma, os projetos anteriores da universidade também cumprem um papel fundamental na composição do material de análise.

Antes da existência do atual projeto pedagógico, o documento que continha os princípios e fundamentos pedagógicos da instituição era o *Plano Diretor: quadriênio 1993/1996*, elaborado para vigorar durante o período de implantação da universidade. Além desse, um outro projeto intitulado *Projeto da Universidade Metodista de São Paulo* foi também produzido na mesma época para a obtenção do título de universidade que ocorria nos processos de autorização e reconhecimento, realizados pelo extinto órgão do governo: o Conselho Federal de Educação (CFE). Naquele período, circulavam, portanto, dois projetos na instituição²⁴: a) O *Plano Diretor*, que, a rigor, era o documento que dava identidade ao estabelecimento de ensino, contendo seus princípios educacionais, e b) o *Projeto Pedagógico da UMESP*, que consistia no documento elaborado segundo os padrões exigidos pelo CFE, visando à obtenção da plena legalização da universidade. Isso quer dizer que, entre esses dois projetos, o *Plano Diretor: quadriênio 1993/1996* é o que estabelece relação de equivalência com o atual projeto, o PP-UMESP 2003/2007, e, assim, complementar o conjunto de dados para análise de nossa tese.

Durante o período de 1996 a 1999, observa-se que a instituição não apresentou qualquer documento identificador do seu princípio e proposta institucional. Não há documentos que registrem o motivo dessa falta. Isso se deve ao período de crises políticas envolvendo mudanças na reitoria.

²⁴ Esses são os únicos documentos de identidade pedagógica da UMESP que antecederam o PP-UMESP 2003/2007.

3.2. Descrição dos documentos

O Projeto *Pedagógico da Universidade Metodista de São Paulo: gestão 2003/2007* é posterior às determinações da Lei 9.394/96 (LDB) e dialoga com um contexto que se distancia do caráter burocrático e se aproxima dos princípios norteadores da prática educacional.

Publicado e distribuído para toda a comunidade acadêmica, O PP-UMESP 2003/2007 apresenta-se em formato de livro, com capa em quatro cores, e tem 88 páginas (cf. fig. 2).



Figura 2

Na sequência de sua organização interna, encontram-se as seguintes partes: o *Sumário*, a *Apresentação*, o *Prefácio*, nove capítulos: I. Princípios e fundamentos das práticas acadêmico-pedagógicas, II. Ensino, II. Pesquisa, IV. Extensão, V. O Centro de Educação Continuada e a Distância – CEAD – da UMESP VI. O Processo Seletivo para ingresso nos Cursos de Graduação, VII

O Processo Editorial da UMESP, VIII. Corpo Docente – Política de Pessoal Docente IX. Biblioteca e Acervo Bibliográfico X. Fundo de Desenvolvimento Acadêmico-Científico – FUNDAC e as Considerações Finais.

No que diz respeito à autoria, o PP-UMESP 2003/2007 é elaborado coletivamente. Mas a sua versão final é assinada por Colegiados Superiores – CONSEPE e CONSUN –, bem como por órgãos deliberativos superiores. (cf. PP-UMESP 2003/2007, p. 27). Conforme já foi mencionado, ele dirige-se a toda comunidade acadêmica: professores, funcionários e alunos.

A *Apresentação*, assinada pelo Reitor da universidade, constitui o primeiro texto e ocupa duas páginas do Projeto. O conteúdo temático da *Apresentação* organiza-se em torno de três tópicos. Na parte introdutória que ocupa o primeiro parágrafo, discorre-se sobre a função de um Projeto Político-Pedagógico Institucional dentro do contexto atual das universidades e comenta-se a respeito da sua importância. Os quatro próximos parágrafos organizam o desenvolvimento do texto. Eles reúnem informações sobre o histórico da construção do PP-UMESP 2003/2007 e fazem uma descrição sucinta do que encontrar nele. A última parte, contida nos três parágrafos finais, traz as expectativas do reitor em torno da leitura e do uso do Projeto pela comunidade acadêmica.

O *Prefácio*²⁵, texto que segue a *Apresentação*, contém seis páginas – com quinze parágrafos – e foi escrito em co-autoria. Assinam esse texto a Vice-Reitora Acadêmica e sua Assessoria, constituída por dois assessores de ensino, um de pesquisa e, outro, de extensão.

Na epígrafe desse texto, assinada por Ilma Passos Alencastro Veiga, há um destaque a respeito da importância do projeto pedagógico para a atividade educacional: “... a primeira ação que me parece fundamental para nortear a organização do trabalho da escola é a construção do projeto pedagógico assentado na concepção de sociedade, educação e escola que vise à emancipação humana. (...)” (PP-UMESP 2003/2007, p. 9). Essa importância é o assunto dos três parágrafos introdutórios do prefácio.

²⁵ A partir do *Prefácio*, vários destaques são feitos no PP-UMESP 2003/2007: negrito, itálico e maiúscula. Nas citações que aparecerão ao longo desta descrição, manteremos todos esses destaques.

O projeto pedagógico é nesses parágrafos considerado como a “**carta magna das ações pedagógicas da instituição escolar**”. Destaca-se também que a UMESP, na elaboração do PP-UMESP 2003-2007, “não o faz simplesmente em função de determinações da Lei 9.394/96, (...) uma vez que “seria simples de mais para a Universidade Metodista”. (PP-UMESP 2003/2007, p. 9)

No desenvolvimento, dá-se ênfase a dois tópicos, que constituem condições para a construção de um projeto pedagógico. Essas condições são apresentadas como premissas. A primeira premissa prevê uma análise detalhada da realidade contemporânea em constante diálogo com os processos tradicionais que originaram, tanto a universidade, como o ensino por ela oferecido nos seus vários níveis.

A segunda premissa tem a ver com questões ligadas ao caráter confessional da UMESP. Apresenta-se uma proposta de construção do que os autores chamam de uma “**cidadania responsável**.” Ética, valores, comprometimento com os ideais de justiça, de equidade para todos, são elementos importantes na formação dos nossos jovens universitários”. (PP-UMESP 2003/2007, p. 11). Para tal propósito, busca-se apoio em dois documentos que norteiam as instituições educacionais metodistas e que foram elaborados pela própria Igreja Metodista, a saber: *Plano para Vida e Missão da Igreja Metodista* e *Diretrizes para a Educação Metodista*.

Na conclusão do *Prefácio*, dá-se destaque ao tópico da avaliação contínua a que o projeto pedagógico deve ser submetido, à medida que for sendo implementado.

O primeiro capítulo, *Princípios e fundamentos das práticas acadêmico-pedagógicas*, com quinze páginas, é o mais extenso de todos os demais capítulos e traz a filosofia institucional da UMESP. Na introdução, aborda-se, novamente, o assunto que aponta para o novo contexto dos projetos pedagógicos institucionais.

Destaca-se a consolidação da autonomia das instituições de ensino superior. Antes das novas resoluções legais (referentes à Constituição de 1988 e à LDB/96), a organização e administração do sistema de ensino nacional era “tradicionalmente autoritário”, bem como “centralizado e verticalista em suas

decisões”. (PP-UMESP 2003/2007, p. 15). Destaca-se, também, que esse movimento de **“flexibilização do sistema em nome da autonomia institucional universitária”** é acompanhado da implementação de um “processo de **avaliação contínua do ensino superior**”, que não tem a intenção de ser punitivo, mas corretivo. (PP-UMESP 2003/2007, p. 15). Ainda na parte introdutória do primeiro capítulo, os objetivos do PP-UMESP 2003/2007 vêm destacados:

- Criar formas atualizadas de acompanhamento de estruturas e processos de organização que configurem o que as instituições universitárias se propõem a fazer, o que efetivamente fazem e como fazem com respeito aos Cursos de Graduação e de Pós-Graduação.
- Constituir hierarquias de status de prestígio e de organização dos Cursos de Graduação – correspondentes ou semelhantes aos de Pós-Graduação – para se poder definir políticas de acordo com programas de interesse nacional, tendo em vista o desenvolvimento da qualidade da Graduação no país, com recursos próprios para bibliotecas. Laboratórios, propiciando intercâmbios envolvendo cursos e instituições, dentre outros (*sic*). (PP-UMESP 2003/2007, p. 16)

A introdução termina ao mencionar que, pelo fato de a UMESP estar comprometida com a reordenação do sistema de ensino advinda desse novo contexto, ela passa a viver um **“momento novo, qual seja: o de transição da reflexão para a ação”**. A ação a que o texto se refere começa a se concretizar com a constituição do próprio PP-UMESP 2003/2007.

O desenvolvimento do primeiro capítulo organiza-se em vinte e três parágrafos e apresenta três tópicos principais, cujos conteúdos estão relacionados às premissas mencionadas no *Prefácio*. O terceiro tópico aponta para a questão da avaliação institucional; esta também foi mencionada no *Prefácio*, mas não como premissa.

O primeiro tópico inicia-se, pois, no quinto parágrafo e trata de alguns princípios e fundamentos das práticas acadêmico-pedagógicas, os quais são abordados sob uma perspectiva epistemológica, nos cinco próximos parágrafos do texto. (cf. PP-UMESP 2003/2007, p. 18)

Tais princípios e fundamentos são:

a) forma coletiva de elaboração e execução da proposta pedagógica da própria instituição de ensino:

... assegura-se, no presente da UMESP, um duplo sentido e um triplo espaço de envolvimento coletivo: o de elaboração, de ajuste ou de **atualização da Proposição Pedagógica Institucional**, bem como o de **implementação efetiva da proposta delineada com a própria comunidade acadêmica, implicando a participação docente e o alunado de cada curso.** (PP-UMESP 2003/2007, p. 17)

A participação coletiva é concebida no PP-UMESP 2003/2007 como uma “**estratégia central para a melhoria do ensino**, entendendo que os atributos de **pertencimento**, por ela gerado, criam e consolidam o envolvimento e o compromisso tanto dos educadores quanto dos demais segmentos da comunidade escolar universitária.” (PP-UMESP 2003/2007, p. 17-18)

b) composição do projeto pedagógico em dois níveis de propostas pedagógicas interdependentes:

o primeiro é o **nível institucional** que diz **da identidade, da missão da Instituição**, no que se refere à globalidade de seu Ensino, da sua Pesquisa e das suas atividades de Extensão. O segundo é o **nível específico de cada um de seus Cursos.** (PP-UMESP 2003/2007, p. 17-18)

c) comprometimento com a prática da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão

Com relação a este último princípio da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, aparece o seguinte questionamento: “...mas como entendê-la e viabilizá-la em uma universidade comunitária e confessional justamente nesses dois níveis de ação/atuação em termos decididamente formativos?” (PP-UMESP 2003/2007, p.18)

A resposta à questão levantada passa, então, a ser discutida no segundo tópico tratado no texto, que se organiza nos quinze parágrafos seguintes. Constitui o conteúdo desse tópico o que diretamente está atrelado à natureza jurídica da UMESP: universidade comunitária e confessional. Isso não quer dizer que partes do conteúdo do primeiro tópico não apareçam mais. Ao contrário, a discussão de algumas delas são várias vezes retomadas, entretanto, agora, juntamente com o conteúdo do segundo tópico. Dessa forma, o projeto prevê a construção de uma “**cidadania responsável**” (cf. PP-UMESP 2003/2007, p.11), por meio da inclusão de um conjunto de disciplinas chamadas “disciplinas de formação geral”:

... [essas disciplinas são] relativas não só *ao problema teórico do conhecimento*, mas também à produção do conhecimento – buscando tratar de bases mais largas que a epistemológica – na consideração de outros conceitos sobremaneira relevantes tais como CRÍTICA, QUESTIONAMENTO, CRIATIVIDADE que implicam (A) a relação ‘*ética-e-cidadania*’, e (B) a criatividade, a inventividade do pensamento humano e das práticas humanas. (PP-UMESP 2003/2007, p.19)

A proposta de construção de uma cidadania responsável, projetada para se concretizar nas disciplinas de formação geral, ocorre a partir de uma perspectiva diferente da epistemológica, segundo consta no PP-UMESP 2003/2007: a ontológica. Essas disciplinas têm a finalidade de:

- a) Não atender a interesses proselitistas, nem ser veículo de ideologias religiosas, mas:

... contemplar dois norteadores das atividades e dos compromissos das instituições metodistas de ensino, a saber, sua confessionalidade e o seu espírito universitário (PP-UMESP 2003/2007, p.20).

- b) Refletir sobre o papel de uma instituição de ensino de natureza comunitária e confessional

Vale ressaltar que a Proposta Pedagógica Institucional é justamente a expressão da prática acadêmica – fundada na seriedade e no comprometimento social (*sic*) marcando o que deve ser priorizado nas atividades desenvolvidas, balizando as condições e formas de inserção de uma instituição com suas peculiaridades nas realidades regional, nacional e internacional, na Pesquisa, no Ensino e na Extensão. (PP-UMESP 2003/2007, p.21)

... [as práticas acadêmicas] abram espaço e a ocasião de fecundar a reflexão sobre o conjunto de princípios, convicções ou crenças – religiosas ou não – que fundam, em cada pessoa, o sentido último da conduta pessoal, profissional e pública. (PP-UMESP 2003/2007, p.21)

c) Promover a cidadania

A *praxis* pedagógica vivenciada por uma comunidade universitária, como a da UMESp, tem como meta a oposição às desigualdades sociais, buscando ser instrumento de renovação ao comprometer-se com valores cristãos e humanistas, vinculando esta *praxis* a um enfoque ético-político conscientizador. Trata-se da construção – com seus alunos, com os professores, com a administração universitária e com a comunidade que com ela interage – de práticas acadêmicas democráticas pautadas na busca de uma cidadania autêntica, responsável e com vistas a, no curso do processo de formação profissional, construir cidadãos capazes e autônomos. (PP-UMESP 2003/2007, p.21)

d) Articular as várias unidades de ensino da Universidade, dificultando isolamentos acadêmicos e científicos das faculdades.

... a UMESp, na sua organização interna, funda-se em um modelo de ciência que tem por esteio a *complexidade*, em termos de *integração* e de *interdependência das diferentes áreas do conhecimento*, nas leituras e intervenções que planeja para a '*concretização de sua diversidade*'. (PP-UMESP 2003/2007, p.24)

e) Articular Graduação e Pós-Graduação, na mesma perspectiva de comprometimento com a prática da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão.

Trata-se de oferecer atividades na Graduação que suscitem a formação de alunos como futuros profissionais inquietos com os problemas mais agudos da área onde vão atuar e da realidade social deste país, de forma tal que orientem a sua inquietação para estruturar atitudes e métodos pessoais criteriosos de investigação e de atuação na vida profissional efetiva. Neste (*sic*) sentido, as experiências dos docentes e dos alunos dos Cursos de Pós-Graduação da UMESP começam a ser socializadas de várias e criativas formas, implicando não só a criação de condições imprescindíveis à realização de um ensino cada vez mais dinâmico, interativo e promissor, mas também o incentivo à contínua qualificação e capacitação dos docentes envolvidos nos processos didático-pedagógicos e científicos. (PP-UMESP 2003/2007, p.24-25)

O último tópico do desenvolvimento, que se refere à avaliação, é apresentado a partir do vigésimo quarto parágrafo, terminando no trigésimo primeiro. A idéia é a de que haja uma avaliação permanente das propostas pedagógicas, tanto no nível mais restrito do projeto de cada curso, como no mais amplo do projeto institucional. Essa auto-avaliação institucional prevista no PP-UMESP 2003/2007 está em consonância com a adoção de uma forma coletiva de ação, com o caráter dinâmico da universidade que se coloca aberta para necessárias mudanças e, ainda, com os dispositivos legais para a educação em nível nacional.

Na conclusão do capítulo, ressalta-se a importância da possibilidade que as universidades brasileiras têm nesse novo momento de refletirem sobre si mesmas, por meio da elaboração do Projeto Pedagógico Institucional.

O segundo capítulo, intitulado *Ensino*, apresenta como introdução os princípios norteadores das ações de ensino e de aprendizagem da *praxis* pedagógica da UMESP em treze páginas. Os princípios têm como fundamento os novos paradigmas da Epistemologia das Ciências, da Filosofia da Educação e da Didática e, dada a sua pertinência, serão citados a seguir.

- A percepção/concepção de que o aluno é um possuidor e construtor de idéias sendo, portanto, sujeito e não objeto do seu *processo educativo*. (PP-UMESP 2003/2007, p.30)
- A compreensão de que ensinar implica *ouvir o outro, instaurar conflitos, negociar significados*, oferecer os suportes teórico-científicos disponíveis para problemas emergentes ou deliberadamente colocados, criando condições de ampliação da

organização do conhecimento do aluno e de maior mobilidade de sua estrutura psicológica de conhecimento. (PP-UMESP 2003/2007, p.30)

- A compreensão de que *apreender é interagir*, posto que a aprendizagem é um processo ativo que culmina na renovação mental e em novas necessidades cognitivas, que surgem em ambientes de ensino-e-de-aprendizagem que estimulam a indagação, com exposição das hipóteses do educando. (PP-UMESP 2003/2007, p.30)
- O entendimento de que o processo de ensino configura-se numa *relação dialógica* na qual os conteúdos a serem desvelados e adquiridos situam-se como instrumentos de crescimento dos envolvidos nesta relação, sendo os conceitos estruturantes de uma área ou sub-área trabalhados e re-trabalhados sob novas formas para que sejam, de fato, clareados e tornados passíveis de apreensão e de aprendizagem significativa. (PP-UMESP 2003/2007, p.31)
- A clareza de que a abordagem de *conceitos estruturantes e específicos de uma área* requer não só o seu *domínio histórico e epistemológico*, mas também a explicitação dos seus elos com o contexto atual, com suas perspectivas futuras e com as demais áreas, desde que permeada por um posicionamento inter ou transdisciplinar. (PP-UMESP 2003/2007, p.31)
- A visão compreensiva do desenvolvimento da pesquisa científica e das atividades de extensão universitária como aspectos fundamentais do ensino e da aprendizagem em nível superior. (PP-UMESP 2003/2007, p.31)
- A compreensão dos processos avaliativos enquanto momentos de '*sínteses provisórias*', oportunidades de articulações cognitivas novas e de metacognição. (PP-UMESP 2003/2007, p.31)
- O entendimento dos estágios profissionais e de docência enquanto instantes privilegiados de iniciação profissional, de articulação de teorias com a prática e de vivência tutelada da problemática das diversas profissões no mundo atual, ao longo dos cursos. (PP-UMESP 2003/2007, p.31)

No desenvolvimento do texto, discorre-se a respeito de como os princípios norteadores fundam as várias ações de ensino dentro dos vários cursos. Primeiramente, destaca-se que todas as ações são pensadas de acordo com

os princípios da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Em seguida, destaca-se, ainda, que essas ações de ensino estão apoiadas na filosofia educacional da UMESP, a saber: o seu compromisso de construção de uma “universidade cidadã”. Vejamos os dois fragmentos do PP-UMESP 2003/2007:

...(1) **o Ensino gerando aprendizagem significativa para o aluno**; (2) **o Ensino com Pesquisa** – apontando continuamente para o real domínio dos instrumentos e questionamentos pelos quais ou nos quais cada profissão se expressa nos seus processos de evolução; (3) **o Ensino com Extensão** – apontando continuamente para a formação profissional contextualizada em meio às agudas questões da sociedade contemporânea (...). (PP-UMESP 2003-2007, p. 32)

A filosofia educacional que funda o Ensino da UMESP se concretiza quer nos seus processos pedagógicos e científicos quer em processos de escolha e de tomada de decisões profissionais, mantendo-se presentes, em última análise, os atributos do humano em decorrência da manifestação de uma certa consciência planetária da formação profissional do cidadão-do-mundo. (PP-UMESP 2003-2007, p. 32)

Com base nesses dois pontos que norteiam todo o Projeto, o epistemológico e o ontológico, o texto apresenta a sua forma de pensar o trabalho docente, discente e de todo o corpo administrativo. Para tanto, há uma descrição detalhada de como o Ensino será conduzido na gestão de 2003/2007.

Entendendo que o processo de ensino/aprendizagem vai além das atividades de rotina de salas de aula, o PP-UMESP 2003/2007 prevê a “implantação e o desenvolvimento de **núcleos, programas e modalidades diversificadas de formação profissional no ensino superior**” (PP-UMESP 2003-2007, p. 34), que são:

- um **Centro de Formação de Professores**;
- cursos de **formação profissional**;
- **cursos seqüenciais**;
- cursos para **formação de tecnólogos**;
- cursos de **pós graduação *stricto sensu***;

- projetos de **educação continuada**, quer na forma de cursos de **pós-graduação lato sensu** quer de cursos de **atualização profissional**;
- projetos e cursos na modalidade **educação a distância**.

(PP-UMESP 2003-2007, p. 34)

Além disso, propõe-se também uma revisão das licenciaturas da UMESp, com relação às seguintes questões:

- legislação vigente;
- definição de dois núcleos temáticos comuns para a formação de professores, quais sejam: (A) de *creche, pré-escola e dos anos iniciais de escolaridade* e (B) de *quinta à oitava séries do ensino fundamental e do ensino médio*;
- definição de critérios para contratação de professores para as licenciaturas da UMESp,
- definição de (a) eixos temáticos a serem contemplados na organização curricular dos cursos de licenciatura, (b) do perfil desejável do professor para o século XXI (a partir da orientação do MEC), bem como (c) dos princípios norteadores de procedimentos avaliativos de trabalhos/cursos/atividades de formação de professores da UMESp. (PP-UMESP 2003-2007, p. 35-36)

Ainda como parte do desenvolvimento, o texto explicita o posicionamento que a UMESp adota em relação ao mercado, à religião e ao Estado. Embora, por um lado, exista um reconhecimento de que não é possível alcançar uma desvinculação com a lógica do mercado, por outro, permanece o desejo de que o comprometimento maior esteja atrelado aos princípios da universidade moderna:

...Uma vez que a UMESp emerge com a legitimidade da universidade moderna, certamente se funda na conquista da idéia de autonomia do saber em face da religião e do Estado, portanto, na idéia de um conhecimento guiado por sua própria lógica, por necessidades iminentes a ele, tanto do ponto de vista de sua invenção ou descoberta como de sua transmissão cultural. Por isso mesmo, tornou-se inseparável das idéias de **formação, reflexão, criação e crítica**. Com as lutas sociais e políticas dos últimos séculos, com a conquista da educação e da cultura como direitos, a universidade que se toma genericamente como modelo tornou-se também **uma instituição inseparável da idéia de democracia e de democratização do saber**: seja para realizar essa idéia, seja para opor-se a ela, e a própria instituição universitária...” (PP-UMESP 2003-2007, p. 37)

Na conclusão do texto, são destacadas em forma de tópicos algumas ações de caráter geral para implementação no processo pedagógico institucional dentro do período de cinco anos da gestão 2003/2007, a saber:

- Ações metodológicas relativas à indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão;
- Ações relativas à flexibilização curricular;
- Desenvolvimento de projeções e ações correlatas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos;
- **Definição de ações político-pedagógicas de formação geral para o alunado dos diversos cursos profissionais;**
- **Definição de mecanismos e processos de gestão do Núcleo de Formação Geral;**
- **Criação de projetos que incentivem os alunos à prática da leitura e da escrita em termos profissionais;**
- **Incentivo à Faculdade de Educação e Letras para ampliação do Centro de Leitores da unidade;**
- **Criação de um Centro de Formação de Professores;**
- **Criação de novos Programas de Pós-graduação;**
- **Criação de projetos pedagógicos/profissionais para atendimento dos alunos egressos ;**
- **Aprimoramento de programas permanentes de capacitação interna do Corpo Docente;**
- **Aprimoramentos pedagógicos facilitadores do processo de ensino-e-aprendizagem, bem como infra-estruturais para o acolhimento das pessoas portadoras de necessidades especiais;**
- **Aprimoramento do processo de avaliação da aprendizagem dos alunos nos diversos Cursos.** (PP-UMESP 2003-2007, p. 39-41)

O terceiro capítulo do PP-UMESP 2003/2007, organizado em doze páginas, é dedicado a tratar da pesquisa no contexto universitário. No primeiro parágrafo da introdução do capítulo, afirma-se que a pesquisa, enquanto uma das ações essenciais do ensino superior, torna-se significativa para uma instituição universitária quando ela consegue, de uma forma ou de outra, atingir a comunidade, por meio das atividades de Extensão, e quando ela provoca mudança para melhor na qualidade dos seus cursos em todos os níveis.

Ainda na introdução, porém no segundo parágrafo, faz-se um breve resgate histórico para mostrar algumas concepções antigas sobre a ação da pesquisa na universidade brasileira, com as quais o PP-UMESP 2003/2007 não busca mais dialogar. Primeiramente, encontra-se uma crítica a uma certa concepção relacionada às universidades públicas que, durante um bom tempo no passado, eram as únicas a realizar atividades de pesquisa, monopolizando assim a produção e a divulgação do saber. São feitas críticas também à visão estreita das universidades privadas que, até os anos 80, apenas valorizavam a formação até o nível da graduação.

Feitas tais ressalvas, passa-se ao primeiro tópico do desenvolvimento do texto, que é o de apresentar a pesquisa como um princípio pedagógico adotado pela UMESp, sendo, “portanto, inerente a todo o processo no âmbito universitário, e não apenas uma parte sua, complementar ou final”. (PP-UMESP 2003/2007, p. 45). Dessa forma, as ações de pesquisa, muitas vezes desenvolvidas em pequenos núcleos de diferentes domínios, devem se refletir, tanto no cotidiano de sala de aula, como nas ações de extensão que fazem crescer o diálogo entre a universidade e a sociedade.

Ao promover essa intersecção entre Ensino/Pesquisa/Extensão, mais uma vez o conteúdo relacionado ao tema da confessionalidade aparece, a partir da proposta de construção do projeto voltado a uma política cidadã:

Na medida em que a Pesquisa imbrica-se ao Ensino e à Extensão, consolida-se progressivamente a formação do cidadão competente preparado para ler criticamente os problemas da vida cidadã e, ao mesmo tempo, intencionar e criar estratégias para a construção de uma boa qualidade de vida com e na cidadania, democraticamente compreendida em seus múltiplos aspectos. (PP-UMESP 2003/2007, p. 45).

Outro assunto apresentado no desenvolvimento são os dez novos Eixos Temáticos norteadores da Pesquisa Institucional da UMESp²⁶, que foram sugeridos e formalizados coletivamente, a partir de uma macro-análise da

²⁶ Até 1985, a UMESp, ainda na sua condição de Faculdades Integradas – o antigo IMS – tinha quatro linhas de pesquisa em áreas distintas: 1) A cidade e a construção da cidadania; 2) Ecumenismo, confessionalidade e educação; 3) Mercosul, os novos blocos e os desafios da integração latino-americana e 4) Ciência e Tecnologia e sua ação sobre o homem e a sociedade.

realidade que atende às necessidades locais e regionais da UMESP. Os Eixos Temáticos são:

1. Meio ambiente, ecologia humana, social e ambiental.
2. Bem-estar humano e saúde pública.
3. Bem-estar animal e saúde pública.
4. Potencial humano e gestão de organizações
5. Tecnologia computacional.
6. Processos comunicacionais.
7. Linguagem, comunicação e sociedade.
8. Gestão educacional e formação de educadores.
9. Enfoques culturais da filosofia e da religião
10. Teologia, ecumenismo e estudos do metodismo.

(PP-UMESP 2003/2007, p. 49).

Ainda como parte do desenvolvimento, discorre-se a respeito da criação de um programa de bolsas de iniciação científica – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica –, da realização bienal de congressos internos – Congresso de Produção Científica – e da constituição de uma comissão que cuida dos critérios éticos da pesquisa – Comitê de Ética em Pesquisa.

Na conclusão do capítulo, algumas propostas de ação, medidas, alvos e metas a serem atingidas na gestão 2003/2007 são apresentadas, a saber:

- Consolidação dos eixos temáticos de pesquisa
- Consolidação dos Seminários dos Eixos Temáticos de Pesquisa
- Construção de documento institucional que expresse a política de pesquisa da UMESP
- Ampliação do apoio de agências de fomento para a pesquisa e de outras parcerias
- Organização de um Programa Interno de Iniciação Científica
- Emergência e desenvolvimento da consciência ética entre os pesquisadores de acordo com os parâmetros do Comitê de Ética em Pesquisa e as exigências axiológicas da UMESP
- Desenvolvimento entre os pesquisadores – pela partilha e pela reflexão coletiva e interdisciplinar – da consciência da necessidade de uma prática que cultive a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, mediante o estímulo à criatividade prática articulada com os projetos pedagógicos dos Cursos e os eixos temáticos.
- Definição das Linhas Norteadoras da Pesquisa na Pós-Graduação como espaço privilegiado da pesquisa na universidade

- Melhorias no processo de aprovação e acompanhamento das pesquisas e de sua divulgação. (PP-UMESP 2003/2007, p. 54).

O quarto capítulo, desenvolvido em nove páginas, trata da Extensão como assunto principal. Na parte introdutória, discorre-se sobre a concepção da UMESP sobre esse assunto nos três primeiros parágrafos. Neles, há uma definição de “Extensão Universitária” resumida: extensão é o “diálogo com a sociedade”. (PP-UMESP 2003/2007, p. 55).

O desenvolvimento inicia-se a partir de uma rápida explanação do contexto da sociedade brasileira, que apresenta “um grande número de desafios coletivos como, por exemplo, a mortalidade infantil, a fome, o *deficit* habitacional, o analfabetismo, a violência nas cidades e no meio rural...”. (PP-UMESP 2003/2007, p. 55).

Após essa contextualização, o texto traz a seguinte ponderação:

Ainda que esteja aberta ao relacionamento com toda a sociedade, a UMESP considera prioritário o atendimento aos segmentos sociais sistematicamente excluídos do acesso aos benefícios advindos do conhecimento. A Extensão da UMESP não tem pretensões messiânicas, ou meramente assistencialistas, mas busca concentrar esforços e recursos disponíveis no tratamento preferencial às demandas daquelas comunidades.” (PP-UMESP 2003/2007, p. 55).

Nos parágrafos seguintes do desenvolvimento, que vão do sexto ao décimo segundo, o PP-UMESP 2003/2007 relata que as ações de Extensão estão, em primeiro lugar, em estreita consonância com a Constituição de 1988, bem como com a LDB/96, no que diz respeito à Educação Superior e, em segundo, também estão diretamente ligadas aos princípios e fundamentos das práticas acadêmico-pedagógicas da própria Universidade.

A Extensão é tratada, segundo o texto, “em uma outra perspectiva e **de acordo com a amplitude, abrangência ou extensão da ação**, bem como **com o tempo de duração**, uma vez que se torna um “**recurso pedagógico**”. (PP-UMESP 2003/2007, p. 59-60). Os trabalhos de Extensão são, nos limites do PP-UMESP 2003/2007, classificados como:

a) **Atividades** – quando se tratam de ações de amplitude moderada ou menor (*sic*) abrangência desenvolvidas em poucos dias, ou em até mesmo um só dia.

b) **Projetos** – quando são desenvolvidas ações de maior amplitude ou abrangência ao longo de um ano letivo, podendo ser ampliado o prazo de execução por mais um ano, de acordo com as normas acadêmicas pertinentes, principalmente no que se refere ao financiamento dos projetos de acordo com o FUNDAC²⁷.

c) **Programas** – quando as ações em função de sua amplitude, abrangência ou extensão têm prazo de execução mais longo, comportando dois ou mais anos, ainda que os convênios com entidades públicas ou privadas sejam renovados periodicamente. (PP-UMESP- 2003/2007, p. 60)

Mais adiante ainda no desenvolvimento, sobre os projetos e demais experiências de extensão, o texto informa que eles “têm como meta a auto-sustentação financeira”. Com esse propósito, parcerias com o “Terceiro Setor” e com órgãos do próprio Poder Público são estimuladas — e, ainda, devem ser divulgados no Seminário Anual de Extensão da UMESP. (PP-UMESP 2003/2007, p. 61).

No décimo nono parágrafo, o aspecto que envolve a confessionalidade é mais explicitamente observado quando se menciona que a “Extensão na UMESP se expressa, portanto, como atitude ética da Universidade que se oferece à comunidade mediante práticas com apoio no saber científico, com suas teorias e métodos, e que suscita desdobramentos e reflexões, acrescentando, por sua vez, novos saberes.” (PP-UMESP 2003/2007, p. 62).

Na conclusão do capítulo, assim como ocorre com os dois capítulos anteriores, são listadas as propostas, medidas e metas a serem atingidas na gestão 2003/2007, que são:

- Buscar assegurar – nos termos da lei 10.172/01, de 09 de janeiro de 2001 – que, progressivamente, pelo menos 10% dos créditos para integralização curricular na Graduação sejam cumpridos pelos estudantes em atividades de Extensão.
- Constituir grupos de trabalho
- Estimular os docentes a planejar e incluir oportunidades de Extensão nos Planos de Ensino das disciplinas regulares dos Cursos

²⁷ O FUNDAC – Fundo de Desenvolvimento Acadêmico-Científico – é um instrumento participativo de fomento à pesquisa criado dentro de uma política orçamentária.

- Estimular a classificação e a aproximação progressiva entre projetos de Extensão da UMESP e os Eixos Temáticos institucionais de pesquisa.
- Promover maior articulação entre os projetos de Extensão da Universidade
- Priorizar atividades de Extensão em atendimento aos segmentos sociais sistematicamente excluídos ou impedidos de acesso aos benefícios advindos dos processos de produção/aquisição de conhecimento na Universidade. (PP-UMESP 2003/2007, p. 63-64)

O quinto capítulo contém três páginas e tem como título *O Centro de Educação Continuada e a Distância – CEAD – da UMESP*. A introdução deste texto explica que o CEAD tem como objetivo abrir possibilidades para “o aprimoramento contínuo de professores, profissionais e demais interessados em se manter atualizados frente ao mundo do século XXI.” (PP-UMESP 2003/2007, p. 65).

Para tanto, no desenvolvimento do texto, os principais projetos do CEAD são apresentados. Destaca-se, primeiramente, a criação de um “**Núcleo de Educação a Distância**”, centrado “no desenvolvimento de estratégias de implementação de Novas Tecnologias de Informação e Comunicação – NTICs, tanto no ensino presencial quanto no ensino a distância, em todos os níveis educacionais mantidos pelo Instituto Metodista de Ensino Superior – organização mantenedora da UMESP.” (PP-UMESP 2003/2007, p. 65).

A implementação desse Núcleo é justificada no parágrafo seguinte, com base na urgência da criação de mais um projeto de inclusão, que também estabelece uma relação de harmonia com a visão confessional da Universidade:

Vale ressaltar que o Brasil e toda a América Latina enfrentam o desafio da inclusão digital, passo sobremaneira importante para assegurar a cidadania em tempos de rápidas mudanças tecnológicas e sociais. Isto em função das dificuldades de deslocamento nas grandes cidades, quanto das necessidades de acelerar o desenvolvimento regional fora dos grandes centros”. (PP-UMESP 2003/2007, p. 66).

Um segundo projeto que merece destaque no PP-UMESP 2003/2007 é o da implementação de “cursos semi-presenciais de **Capacitação Docente em EAD**,” envolvendo professores de diversos domínio do conhecimento. Além

desses cursos voltados para o ensino a distancia, o CEAD também organiza e articula na Universidade as seguintes *modalidades de ensino, pesquisa e extensão*:

- Cursos de Latu Sensu – Especialização.
- Cursos de Aperfeiçoamento e Extensão.
- Universidade Livre da Terceira Idade.
- Centro de Línguas.
- (PP-UMESP 2003/2007, p. 67).

Na conclusão, também seguindo a mesma organização dos capítulos anteriores, as novas propostas são listadas:

- Implementação de outras modalidades de educação continuada
- Implantação da modalidade de ensino não-presencial.
- (PP-UMESP 2003/2007, p. 67).

O capítulo sexto *O Processo Seletivo para ingresso nos Cursos de Graduação* apresenta sete páginas. O tópico inicial da introdução mostra que o aprimoramento do Processo Seletivo da UMESp apresenta limitações e possibilidades. Isso porque, considerado como uma “barreira de filtragem entre o ensino médio e o universitário”, passa a ser visto de uma forma pelo público externo (“processo desencadeador de muita ansiedade”) e, de outra, pelo público interno (“procedimento positivamente rigoroso e necessário”). (PP-UMESP 2003/2007, p. 69).

Levando em consideração esse contexto de limitações e possibilidades e também uma preocupação com a questão que envolve a confiabilidade desse processo seletivo, ainda na introdução do capítulo observa-se que a UMESp preocupa-se em adequar-se aos procedimentos da legislação vigente (LDB/96). Contudo, ressalta que alguns aspectos que transcendem as dimensões técnico-metodológicas devem também ser considerados, “posto que não se trata, certamente, de uma abordagem desconectada de questões sociais pertinentes.” (PP-UMESP 2003/2007, p. 70).

No desenvolvimento, as ações necessárias propostas para a implementação do Processo Seletivo da UMESP são apontadas, a saber: “(a) as especificidades da UMESP, (b) a legislação vigente, (c) as formas de trabalhos cooperativos entre instituições de ensino superior (d) a análise histórica deste processo de seleção, bem como (e) o contexto sócio-educacional e mercadológico de trabalho, no qual a Universidade se insere.” (PP-UMESP 2003/2007, p. 70).

Dessa forma, busca-se uma articulação entre o processo de seleção e o Ensino Médio, no que diz respeito ao conteúdo, às prioridades definidas no nível médio de ensino e o grau de abrangência dos conteúdos. (cf. PP-UMESP 2003/2007, p. 71).

Com esse propósito de articulação dos níveis médio e superior de ensino, cria-se um “**Comitê Gestor do Processo Seletivo da UMESP**”. (PP-UMESP 2003/2007, p. 71), que deverá fazer uma avaliação contínua do candidato, por meio de uma análise do histórico escolar, dos resultados do exame do Exame nacional do Ensino Médio – ENEM. A UMESP considera como indispensável uma prova dissertativa em Língua Portuguesa, “mesmo sabendo da complexidade inerente à tarefa de estabelecimento de critérios e a insuficiente fidedignidade dos resultados obtidos com a correção.” (PP-UMESP 2003/2007, p. 71).

Ainda no desenvolvimento, o texto lista as questões que devem ser consideradas como resultado dos estudos já realizados por esse Comitê e propõe que o vestibular seja feito em duas etapas –a primeira, composta de questões objetivas e, a segunda, composta por uma redação e questões analítico-expositivas.

A conclusão do capítulo também apresenta as propostas para a gestão 2003/2007:

- **Ampliação dos objetivos do Processo Seletivo**
- **Substituição progressiva dos aprimoramentos de processos de exclusão do aluno quando do seu ingresso à Universidade por processos de adequação do acolhimento dos alunos ingressantes em cada Curso.** (PP-UMESP 2003/2007, p. 75).

O sétimo capítulo, elaborado em duas páginas, tem como título *O Processo Editorial da UMESP*. Como objetivo central desse capítulo, destaca-se na introdução que a UMESP criou um Conselho de Política Editorial, que atua como instância deliberativa para os assuntos editoriais da Instituição.

O desenvolvimento do texto discorre um pouco a respeito de como esse Conselho organizou a Editora e de como fornece algumas informações sobre as dotações financeiras das publicações. Com duas Comissões organizadas – a Comissão de Livros e a Comissão de Revistas – as produções científica, didática do corpo docente e discente passa a ser incentivada.

Na conclusão, as seguintes propostas para a gestão 2003/2007 são previstas:

- Estimular a produção de livros e materiais didático-pedagógicos para os variados níveis de ensino da Instituição.
- Criar publicações virtuais para ampliar as possibilidades de espaço e publicação para professores e alunos.
- Criar estratégias para incentivar, em cada unidade, a produção científica, didática e literária do corpo docente e discente.
- Priorizar publicações em áreas ainda não contempladas.
- Investir na organização de uma coleção didática de introdução a diversos temas.
- Constituir ‘Comunidades de Aprendizagem’ – com o objetivo de favorecer a interdisciplinariedade em um ambiente de cooperação entre docentes e discentes, disponibilizando materiais complementares às publicações. (PP-UMESP 2003/2007, p. 75).

O oitavo capítulo contém quatro páginas e tem como título *Corpo Docente – Política de Pessoal Docente*. Na introdução, a “**Política de Pessoal Docente da UMESP** é expressa a partir da definição das atividades do *Magistério Superior*”, nos seguintes termos:

- 1.As pertinentes ao ensino, pesquisa e extensão, que (*sic*) indissociáveis, compõem o processo educacional.
- 2.As inerentes ao exercício de direção e assessoria na Universidade, na linha do processo acadêmico-administrativo.
- 3.A assessoria e consultoria junto a órgãos governamentais ligados à pesquisa a ao fomento da área educacional. (PP-UMESP 2003/2007, p. 78).

No desenvolvimento do texto, são apresentados: a) o Plano de Carreira Docente da UMESP, uma proposta de Capacitação Docente – e o Plano de Capacitação Docente – e uma Política de Avaliação Institucional da UMESP, que se constitui de duas fases: “a) uma de auto-avaliação e (b) outra de avaliação realizada por processo conduzido pela Comissão Permanente de Avaliação Institucional e pela Comissão Setorial de Avaliação das Faculdades. “ (PP-UMESP 2003/2007, p. 80).

A conclusão expõe as propostas de ação e metas para a gestão 2003/2007:

- Definir critérios e criar formas de ampliação do número de docentes em tempo integral na Instituição.
- Elaborar estratégias para distribuição equitativa de titulados pelas Faculdades.
- Definir critérios e utilizar formas de aproveitamento de profissionais atuantes no mercado como professores em disciplinas específicas do campo profissional de certos Cursos.
- Tratar da implantação do processo de avaliação da produção docente com vistas a promoções na carreira.
- Buscar atingir 100% (como alvo) do número de docentes capacitados a planejar, organizar e ministrar cursos de EAD, bem como no uso de novas tecnologias (salas multimídia, por exemplo). (PP-UMESP 2003/2007, p. 80).

Biblioteca e Acervo Bibliográfico é o título do capítulo nono, elaborado em duas páginas. A introdução traz informações a respeito do novo Comitê Gestor do Acervo Bibliográfico e descreve a sua função. Em seguida, no desenvolvimento do texto, são listadas as diretrizes para a constituição e o funcionamento da Biblioteca da UMESP:

- Fortalecer a concepção de biblioteca como órgão de apoio informacional da universidade e de espaço onde cultura e saber – produzidos pela humanidade – devem ser preservados e disponibilizados à comunidade.
- Avaliar continuamente o acervo bibliográfico a fim de mantê-lo atualizado e adequado às necessidades dos programas existentes e dos novos programas implantados na área de ensino, da pesquisa e da extensão.

- Incentivar a pesquisa da produção cultural, possibilitando o acesso aos sistemas de informação em redes, integrando novas tecnologias, informação e serviços de apoio, colocando-os a disposição de sua própria comunidade e de outros usuários.
- Manter programas de cooperação nas redes de informação nacional e internacional objetivando a melhoria do atendimento aos usuários.
- Incentivar a participação de docentes, tanto no processo de atualização contínua dos acervos, quanto no aperfeiçoamento do funcionamento operacional da biblioteca. (PP-UMESP 2003/2007, p. 82-83).

Definidas as diretrizes, a conclusão estabelece as metas e ações para os próximos cinco anos:

- **Ampliar e atualizar continuamente o acervo bibliográfico relativo aos Cursos.**
- **Redefinir para ampliar o espaço físico da Biblioteca, criando salas individuais para leitura, bem como salas especiais para utilização de multimídia, videoteca e outros recursos.**
- **Ampliar as relações de apoio pedagógico da Biblioteca com os Cursos, em forma de parcerias em atividades elaboradas e realizadas em conjunto, visando a potencialização do uso do acervo tanto por professores quanto por alunos.** (PP-UMESP 2003/2007, p. 83).

O décimo capítulo, cujo título é *Fundo de Desenvolvimento Acadêmico-Científico – FUNDAC*, ocupa três páginas. Na introdução preocupa-se em definir o Fundac como:

um instrumento participativo de fomento, enfocando algumas variáveis essenciais do desenvolvimento universitário, dentro de uma política orçamentária condizente com as possibilidades de uma universidade confessional em fase de consolidação e aperfeiçoamento contínuos. (PP-UMESP 2003/2007, p. 84-85).

No desenvolvimento, encontram-se os objetivos de “descentralizar e democratizar as decisões em torno de alternativa de fomento, pelo fluxo dos recursos”, nos seguintes itens:

- I. Investimentos em tecnologia
- II. Acervo bibliográfico
- III. Publicações
- IV. Projeto de pesquisa
- V. Projetos de Extensão
- VI. Capacitação institucional de docentes
- VII. Realização em participação em eventos
- VIII. Reprografia e pequenas despesas das unidades acadêmicas. (PP-UMESP 2003/2007, p. 84-85).

Na conclusão do capítulo, lista-se os novos projetos do FUNDAC, que são divididos em três segmentos:

(A) a manutenção e o cultivo de eventos

- **Congresso Bial de Produção Acadêmico-Científica**
- **Jornada Anual de Iniciação Científica**
- **Seminário Anual de Extensão Universitária**
- **Seminários Interativos sobre Docência**
- **Assembléias Universitárias Semestrais**

(B) o incremento dos processos de Avaliação Institucional, buscando

- **Consolidar a avaliação dos Cursos**
- **Iniciar a avaliação dos demais aspectos da vida universitária**

(C) o incremento de novas áreas de conhecimento com a criação de novos cursos que encontrem acolhida ou ofereçam respostas à Região do ABC. (PP-UMESP 2003/2007, p. 86).

Na parte introdutória das Considerações Finais, que ocupam duas páginas, a característica do Projeto Pedagógico ser inacabado é ressaltada como um cuidado que a UMESP tem. Justamente porque a Universidade é dinâmica, “seu projeto precisa ser revisto continuamente para assegurar uma imprescindível intensificação da dinâmica do seu próprio crescimento e de sua presentificação.” (PP-UMESP 2003/2007, p. 87).

No desenvolvimento, encontra-se uma espécie de resumo das posições e ações do PP-UMESP 2003/2007, colocados nos seguintes termos:

- a. impõe-se a necessidade de se instaurar uma nova cultura de gestão acadêmica voltada ao desenvolvimento de ações cooperativas;
- b. São os Projetos Pedagógicos instrumentos norteadores do processo de ensinar e aprender, que devem ser construídos de forma coletiva e solidária;
- c. exige-se a concepção de um novo conceito de aula, que ultrapasse o espaço físico e estabeleça o prisma relacional educação-sociedade, onde o ponto de partida e de chegada são a ciência, o educando e as contradições sociais – um verdadeiro espaço de expressão e construção. (PP-UMESP 2003/2007, p. 88).

Na conclusão, o penúltimo parágrafo do texto reforça o compromisso da Universidade com a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e, o último, destaca os valores confessionais da UMESp. Passemos agora para a descrição do segundo documento.

O *Plano Diretor – 1993/1996* é anterior às determinações da Lei 9.394/96 (LDB) e, portanto, dialoga com um outro contexto, no qual os documentos e projetos exerciam mais as funções burocráticas, impostas pelas instâncias oficiais às quais respondia.

Por não ter sido publicado, o PD – 1993/1996 circulou em formato de apostila, impresso em folha de papel do tipo A4 (cf. fig.1). Contendo 15 páginas, além dos anexos, esse documento está organizado em 5 partes, cujos títulos são: I. Apresentação; II. Filosofia e Missão Institucional; III. Objetivos Gerais; IV Políticas e Diretrizes e *Conclusão e Anexos*.

No PD – 1993/1996 não há nenhuma explicitação com relação à autoria até a conclusão. Na parte final da conclusão do Plano, o Conselho Diretor assina a apresentação, bem como “agradece a todos quantos trabalharam na elaboração deste documento, tanto na sua forma original como nas conclusões obtidas na reunião conjunta de 11 de julho de 1992”. Presume-se, pois, que o PD – 1993/1996 tenha sido redigido pelos órgãos superiores competentes da Universidade na época. Ele é destinado “aos executivos da instituição”, e, assim, não circulou em toda a comunidade acadêmica. (PD – 1993/1996, p. 15) Procederemos a seguir à descrição de cada uma de suas partes.

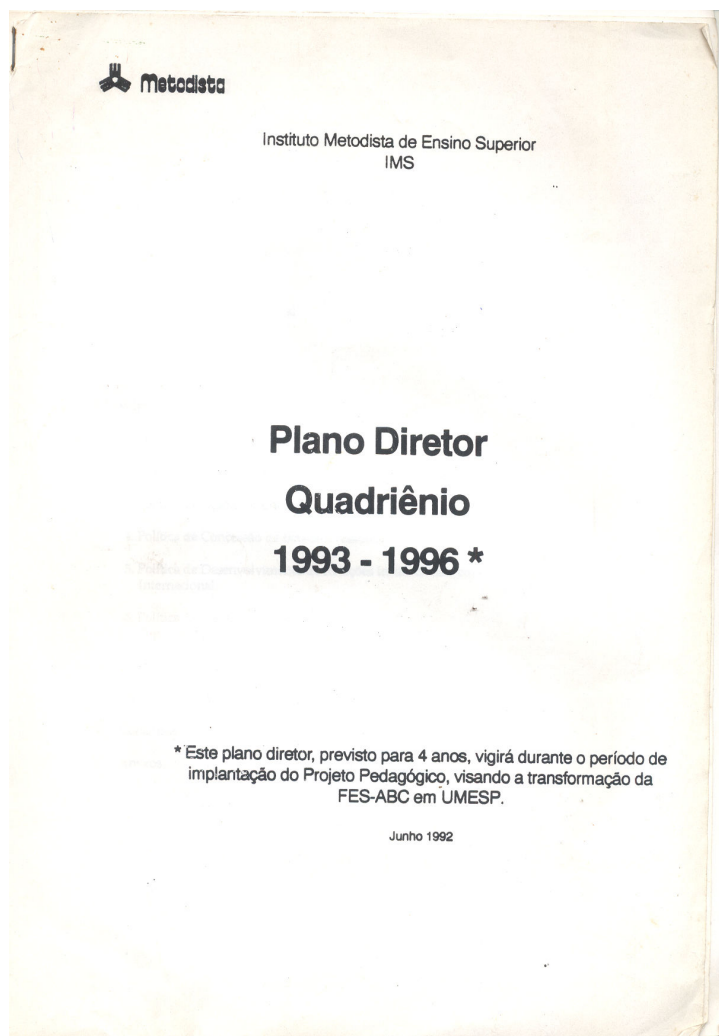


Figura 1

A primeira página do PD – 1993/1996 constitui-se da folha de rosto, que contém um cabeçalho, o título *Plano Diretor Quadriênio 1993-1996** e uma referência que remete a uma espécie de nota de rodapé. A nota informa que “Este plano diretor (*sic*), previsto para 4 anos, vigirá (*sic*) durante o período de implantação do Projeto Pedagógico, visando à transformação da FES-ABC em UMESP”. O Plano é datado de junho de 1992.

A segunda página apresenta o *Sumário* e, a *Apresentação*, vem em seguida na terceira página, ocupando uma página e meia. A introdução é organizada em três parágrafos curtos, que tomam seis linhas. No primeiro parágrafo, apresenta-se a Federação de Escolas – ABC (ou Metodista) como fazendo parte do Instituto Metodista de Ensino Superior (daqui por diante, IMS) e os seus demais órgãos e atividades. O segundo e o terceiro parágrafos

mostram que o PD – 1993/1996 é elaborado temporariamente em função da implantação do processo de transformação do IMS em Universidade.

No desenvolvimento do texto de *Apresentação*, do quarto ao sexto parágrafos, faz-se uma retrospectiva histórica das fases pelas quais o IMS passou desde a sua fundação. Encontra-se ainda uma descrição da infraestrutura do seu *campus* e uma manifestação do compromisso da FES-ABC com o “ensino indissociável da pesquisa”, de acordo com o artigo 2º, da Lei 5.540/68.

O sexto parágrafo, especificamente, faz menção da importância da tradição metodista para o crescimento e desenvolvimento do IMS. Ligada a essa tradição, discorre a respeito do Conselho Diretor – órgão que congrega representantes da Igreja Metodista e faz supervisão direta das atividades das Instituições Educacionais Metodistas – e do COGEIME – “órgão da Igreja Metodista que integra, obrigatoriamente todas as Instituições de Ensino Metodista, em qualquer nível e natureza, sem prejuízo da autonomia administrativa de cada instituição”. (PD – 1993/1997, p.2).

No sétimo parágrafo, assim como no quarto, ressalta-se o compromisso que a Instituição tem de desenvolver ciência nas áreas das Artes, da Tecnologia, das Letras, da Filosofia e da Teologia nos mais diversos níveis: graduação, especialização, mestrado e doutorado. Os trabalhos de pesquisa na área de Comunicação Social e os projetos de Extensão também são destacados.

O oitavo parágrafo reforça a idéia de que o PD – 1993/1996 é um projeto para vigorar durante o processo de promoção do IMS para a categoria de universidade, a UMESP. No parágrafo seguinte, faz-se uma referência ao novo contexto de transição do Ensino Superior, que aponta para a ação do que foi proposto na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 que, na época, estava em tramitação no Congresso Nacional.

Nesse sentido, o texto mostra que o PD – 1993/1996 “atende ao momento institucional vivido (...) pelo próprio IMS” de avaliação contínua da “Comissão de Acompanhamento do Processo de Transformação, pela via de autorização, da Federação de Escolas Superiores do ABC – FES-ABC, em

Universidade Metodista de São Paulo – UMESP.” (PD – 1993/1996, p. 3). Os nomes dos membros da Comissão são citados.

Na conclusão, alguns desafios do IMS para atingir a meta de transformação em Universidade são colocados, uma vez que as políticas e diretrizes conflitam em certa medida com o contexto da gestão 1993/1996.

A segunda parte do PD – 1993/1996 , *Filosofia e Missão Institucional*, apresenta os princípios e os fundamentos do IMS. Essa parte está subdividida em outras duas partes: 1. Filosofia e 2. Missão Institucional.

Na introdução da primeira parte, logo no primeiro parágrafo, observa-se que o conteúdo envolvendo a filosofia educacional do IMS apóia-se nos documentos ligados à Igreja Metodista:

A filosofia educacional do IMS, (sic) tem por referência os documentos ‘Credo Social da Igreja Metodista, ‘Plano para a Vida e Missão da Igreja Metodista’ e ‘Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista’, conseqüentes de sua fé e ensinamentos bíblicos.” (PD – 1993/1996, p. 4)

No desenvolvimento do texto, volta-se a falar do caráter confessional do IMS, ao afirmar que “a Igreja Metodista (...) engaja-se na educação não por interesse pecuniário, nem pelo desejo de dominar consciências, mas para ser fiel à sua vocação histórica e missionária” (PD – 1993/1996, p. 4). Neste mesmo parágrafo, algumas informações históricas são resgatas, que remetem à origem do metodismo na Inglaterra do século XVIII.

O desenvolvimento segue contextualizando a prática histórica da Igreja Metodista com relação aos problemas sociais, tais como: luta contra preconceitos, discriminação de raça, cor ou credo religioso, entre outros. No parágrafo quarto, ainda como parte do seu engajamento social, destaca-se que o tema ligado à cidadania aparece:

As instituições Metodistas procuram oferecer uma educação que cria as condições para o trabalho, para tornar a pessoa capaz de sustentar-se e produzir em benefício da realização pessoal e da coletividade, bem como a formação (sic) das pessoas para uma cidadania mais plena e atuação (sic) transformadora na sociedade. Portanto, a Igreja Metodista encara a educação como via de acesso, mediante a pesquisa, os novos

conhecimentos que visem à melhoria das condições de vida no mundo. (PD – 1993/1996, p. 4)

Na conclusão, ressalta-se que o IMS submete todos os conhecimentos humanos ao livre exame da razão, mas também considera o seu comprometimento com a filosofia educacional metodista, bem como “com a verdade que liberta: ‘Conhecereis a Verdade e a Verdade vos libertará.’ (Evangelho de São João 8:32)”. (PD – 1993/1996, p. 4)

Na segunda parte, a Missão Institucional passa a ser apresentada; ela se resume em “ formar a pessoa como ser integral, desenvolver sua qualidade de vida, preservar o meio ambiente, desenvolver o seu espírito crítico e a sua participação social e política.” (PD – 1993/1996, p. 5)

Mais uma vez no segundo parágrafo, ressalta-se a importância dos documentos metodistas como instrumentos balizadores de todo o processo educacional. E afirma-se que “a Igreja recorre à educação como meio a chamar o homem à comunhão com Deus e a habilitá-lo à luta comum por uma sociedade melhor.” (PD – 1993/1996, p. 5)

Na conclusão, há uma lista que traz os seguintes tópicos como parte da missão do IMS:

- a - Desenvolver a consciência crítica da realidade;
- b - compreender que o interesse social é mais importante que o individual;
- c - o exercício do senso e da prática da justiça e solidariedade humanas;
- d - o alcance da realização humana como fruto do esforço comum;
- e - tomar consciência de que todos têm direito ao fruto do trabalho;
- f - formar um ser dotado de criticidade, espírito científico e consciente dos aspectos culturais, políticos e sociais que envolvem o seu campo de atuação, enquanto indivíduo participante e transformador da realidade;
- g - desenvolver a capacidade de percepção, análise e julgamento da realidade social, política, econômica, cultural e religiosa em que está envolvido;
- h - refletir seus princípios de forma concreta através de um envolvimento participativo com a comunidade;
- i - propiciar a formação humanista dos alunos e integrá-lo no seu tempo e lugar para que possam melhorar ou ajudar a melhorar a sociedade onde exercem a sua profissão;
- j - Habilitar profissionais para atuarem nos vários campos da atividade humana;

k - propiciar conhecimentos que capacitem e habilitem o aluno ao desempenho profissional e ao exercício da pesquisa;

l - propiciar elementos de cultura geral e conferir uma dimensão humanístico-universal da vida e da sociedade;

m - ampliar os conhecimentos básicos necessários aos ciclos profissionais e subseqüentes.

(PD – 1993/1996, p. 5-6)

A terceira parte do PD – 1993/1996 apresenta em forma de tópicos os seus objetivos gerais, quais sejam:

1. Ministrando ensino superior, desenvolver projetos de extensão e pesquisas em ciências, tecnologia, letras, artes, filosofia e teologia.
2. Formar, habilitar, especializar educadores, profissionais técnicos e pesquisadores indispensáveis ao desenvolvimento sócio-econômico do país.
3. Contribuir para o pleno desenvolvimento da cidadania e aperfeiçoamento do ser humano.
4. Promover a integração das diversas áreas do saber e o encontro entre fé e ciência, na investigação da realidade, na aplicação tecnológica e na busca de soluções para os problemas sociais e individuais.
5. Promover o exame dos valores culturais da sociedade brasileira e desenvolver atividades objetivas, racionais e críticas que contribuam para solucionar os problemas sociais e comunitários.
6. Atuar na comunidade externa e com ela interagir através das atividades de extensão, indissociáveis do ensino e da pesquisa.
7. Tornar-se centro de excelência nas atividades que exerce, de maneira aberta o diálogo e ao intercâmbio universal do saber.
8. Cultivar a tradição cristã metodista, apresentando-a como uma alternativa de interpretação do mundo e da existência humana.
9. Apoiar, incentivar e desenvolver projetos que visem promover a preservação do meio ambiente, a melhoria da qualidade de vida e a conservação histórico-cultural.
10. Utilizar a pesquisa como um dos métodos de ensino. (PD – 1993/1996, p. 6)

A partir da quarta parte do PD-1993/1996, observa-se o caráter mais burocrático do texto, uma vez que as ações do IMS são descritas em forma topicalizada. Assim, ocupando as demais páginas do Plano, oito tópicos compõem as *Políticas e Diretrizes*: 1. Transformação da FES-ABC em UMEP;

2. Projeto Pedagógico da UMESP; 3. Política de Ação Comunitária; 4. Política de Concessão de Bolsas de Estudos; 5. Política de Desenvolvimento de Relações Institucionais em Nível Nacional e Internacional; 6. Política de Desenvolvimento Organizacional; 7. Políticas de Administração Econômico-Financeira. (cf. PD – 1993/1996 p. 6-15). Para cada um desses oito tópicos, são descritas as ações propostas em subtópicos e, em seguida, são fornecidas as diretrizes, as quais citaremos ao término de cada parágrafo que descreve os subtópicos. Nota-se que algumas das diretrizes estão incluídas nos subtópicos.

Com relação ao primeiro tópico, Transformação da FES-ABC em UMESP, pretende-se “1.1. Implementar projeto de transformação institucional de Federação em Universidade (1.1.1. Quanto à Estrutura e 1.1.2. Quanto a FES-ABC); 1.2. Implementar projeto de adequação da Infra-estrutura Física e 1.3. [Implementar] Política Institucional de Pesquisa”. (PD – 1993/1996 p. 6-8)

1.1.1.Quanto à Estrutura

- a. Flexibilizar a estrutura organizacional estabelecendo encargos, competências, autonomia, responsabilidades e relações recíprocas das diferentes unidades operativas;
- b. Dinamizar as condições para que os colegiados superiores, intermediários e básicos assumam responsabilidades nas áreas acadêmicas de ensino de graduação e pós-graduação, de pesquisa e de extensão não atribuídas a instituições isoladas de ensino superior, integradas ou federadas.

1.1.2. Quanto a FES-ABC

- a. Divulgar o Projeto de Transformação de FES-ABC em UMESP;
- b. Implantar o Regime Unificado;
- c. Implantar o projeto Didático-Pedagógico da UMESP. (PD – 1993/1996 p. 6-8)

Como parte do segundo tópico, Projeto Pedagógico da UMESP, estão os subtópicos: “2.1. Introdução; 2.2. Projeto de Expansão; 2.3. Redimensionamento dos Cursos Existentes; 2.4. Diretrizes da Graduação e 2.5. Diretrizes da Pós-Graduação”. (PD – 1993/1996 p. 6-15).

2.4. Diretrizes da Graduação

- a. Reformulação dos currículos plenos atuais em face das alterações significativas ocorridas no contexto sócio-econômico,cultural e educacional;

- b. adequação dos departamentos em decorrência da nova estrutura organizacional definida pela Federação.
- c. reformulação programática do conteúdo das disciplinas dos currículos plenos vigentes, segundo o planejamento de departamentalização proposta;
- d. introdução da metodologia da pesquisa no contexto didático pedagógico;
- e. aumento da participação discente, docente, técnico-administrativo no projeto de implementação da UMESP;
- f. atualização do envolvimento dos cursos de graduação nas atividades de pesquisa e extensão;
- g. adequação do funcionamento dos órgãos colegiados superiores, intermediários e básicos à estrutura organizacional proposta no projeto de implantação da UMESP.

2.5. Diretrizes da Pós-Graduação

- a. elevar o nível de programas que têm obtido conceitos inferiores a A;
- b. implantar os cursos de pós-graduação “lato” e “stricto-sensu” em áreas que venham a atender a qualificação de seu corpo docente, considerando a viabilização financeira e outros quesitos deste Plano. (PD – 1993/1996 p. 9-10).

Os tópicos da Política de Ação Comunitária e da Política de Concessão de Bolsas, três e quatro respectivamente, não apresentam subtópicos, apenas diretrizes, a saber:

3.1. Diretrizes

- a. Abertura do campus a promoção de cursos e conferências para entidades de ação comunitária e de serviços;
- b. possibilitar o desenvolvimento de atividades extra classes, extra curriculares e de caráter cultural para atender alunos, estudantes, pessoas, associações de moradores, sindicatos, clubes de serviços, usuárias do IMS e da comunidade externa;
- c. atender a problemática da segurança do patrimônio pessoal e físico, no campus e suas mediações;
- d. proporcionar aos alunos, professores e pessoal técnico-administrativo possibilidade de intercâmbio cultural e formativo;
- e. proporcionar espaço para o desenvolvimento da convivência estudantil;
- f. adequação e desenvolvimento de serviços ao estudante, no que se refere ao atendimento acadêmico e pessoal;
- g. possibilitar a realização de encontros comunitários para celebração da vida e seu equilíbrio com o meio ambiente. (PD – 1993/1996 p. 10).

4.1. Diretrizes

- a. Racionalizar, via negociação com docentes e funcionários, a concessão de bolsas para dependentes legais;
- b. implantar a política de concessão de bolsas para cumprimento de pré-requisito do projeto da UMESP, com respeito à qualificação docente e técnico-administrativo e à formação continuada;
- c. dar continuidade à política de bolsa de estudos ao corpo discente. (PD – 1993/1996 p. 11).

O tópico referente à Política de Desenvolvimento de Relações Institucionais em Nível Nacional e Internacional apresenta dois subtópicos: “5.1. Desenvolver relações Institucionais, visando ao crescimento qualitativo do corpo docente, administrativo e discente do IMS e 5.2. Estabelecer relações fraternas, de cooperação, de desenvolvimento acadêmico e de intercâmbio cultural, por meio de assistência mútua nas áreas de ensino, pesquisa e outras”. (PD – 1993/1996 p.11)

Diretrizes

- a. Celebrar convênios com universidades, centros de pesquisas, fundações, colégios, órgãos privados e os da administração direta e indireta;
- b. promover intercâmbio de membros do corpo docente e técnico-administrativo, nas áreas de ensino, pesquisa e estudos avançados;
- c. promover intercâmbio de alunos de graduação e pós-graduação com instituições congêneres;
- d. desenvolver programas de ensino, pesquisa e extensão, conferências e seminários, entre as instituições conveniadas;
- e. propiciar o intercâmbio de produção científica, de material constante do acervo bibliográfico, de publicações especiais, no interesse do ensino, da pesquisa e da extensão;
- f. realização de conferências de cooperação para líderes, políticos, empresários, buscando melhoria de suas relações;
- g. promover eventos especiais de interesse social, cultural, educacional e religioso, relevantes ao momento nacional, latino-americano e mundial.
- h. criar e manter intercâmbio com ex-alunos, organismos e associações. (PD – 1993/1996 p.11)

O tópico que aponta para a Política de Desenvolvimento Organizacional busca: “6.1. Contribuir para a efetividade organizacional bem como para a capacidade de atingir resultados organizacionais; 6.2. Considerar que o processo de intervenção, decorrente do desenvolvimento organizacional, aperfeiçoe a habilidade de antecipar e resolver problemas e situações similares ou novas, além de solucionar problemas imediatos; 6.3. Considerar que o impacto das intervenções seja parte de um plano de aperfeiçoamento da Instituição como um todo 6.4. Buscar um progressivo comprometimento dos integrantes da Instituição e que os trabalhos sejam realizados ‘com’ e não ‘pelos’ ou ‘para’ estes membros. 6.5. Propiciar condições para que os dirigentes da Instituição liderem os processos de mudanças e 6.6. Diretrizes”. (PD – 1993/1996 p.11-13)

Diretrizes

- a. construção de um clima de compreensão, apoio e trabalho de mútua colaboração;
- b. fortalecimento do espírito de equipe;
- c. organização de grupo de trabalho para a implantação de mudanças planejadas;
- d. treinamento e desenvolvimento de pessoas no sentido de competência interpessoal, intergrupar e de competência técnica;
- e. elaboração de projetos específicos, envolvendo filosofia da qualidade total, normas e procedimentos, planejamento, tomada de decisão, análise e solução de problemas e outras. (PD – 1993/1996 p.12)

O sétimo tópico, Política de Recursos Humanos, traz cinco subtópicos: “7.1. Fundamentação teórica; 7.2. O ser humano agente da realização da missão institucional; 7.3. Quanto ao Planejamento Organizacional; 7.4. Quanto ao Desenvolvimento dos Recursos Humanos; 7.5. Quanto ao suprimento e manutenção dos Recursos Humanos”. (PD – 1993/1996 p.12-14)

Diretrizes

- a. implantação dos Planos de Carreira Docente e Técnico-Administrativo, substanciados por uma política de cargos e salários;
- b. desenvolvimento e Implantação de Plano de Capacitação Docente e técnico-Administrativo;

c. implantação do sistema de Avaliação de Desempenho (ou Institucional) PD – 1993/1996 p.14)

O último tópico relacionado às Políticas de Administração Econômico-Financeira prevê em quatro subtópicos a criação de: “8.1. Política Financeira 8.2. Política Orçamentária, 8.3. Política de Investimento e 8.4. Diretrizes”. (PD – 1993/1996 p.14-15).

Diretrizes

- a. Financiar projetos de pesquisa e programas de cursos de pós-graduação “stricto sensu” com receitas provenientes de programas “lato sensu”;
- b. financiar projetos de infra-estrutura e reequipamento com recursos provenientes dos cursos de graduação regulares;
- c. desenvolver esforços objetivando a obtenção de recursos junto a órgãos nacionais e internacionais financiadores de projetos e programas educacionais e comunitários;
- d. manter em funcionamento cursos e programas educacionais e comunitários;
- e. desenvolver planejamento orçamentário descentralizado e participativo;
- f. priorizar os investimentos para implantação da UMESP, observados os compromissos existentes. (PD – 1993/1996 p.14-15).

Na conclusão, conforme já mencionamos, encontra-se uma observação de que o Plano foi aprovado pelo Conselho Diretor do IMS, em sua reunião em 24 de agosto de 1992. No último parágrafo, o próprio Conselho Diretor agradece a todos trabalharam no PD – 1993/1996.

3.3 Delimitação dos *corpora* e categorias de análise

No que diz respeito à organização de conteúdo, as descrições do PP-UMESP 2003/2007 e do PD-1993/1996 nos possibilitaram observar que há semelhanças e diferenças entre os dois documentos: ambos trazem uma apresentação, uma parte (e/ou capítulo) que trata dos princípios da Universidade e uma outra parte que explicita os objetivos gerais propostos; ambos também dedicam outras de suas partes (e/ou capítulos) para abordar o princípio da tríplice indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, além de conclusão.

Como diferenças, o PP-UMESP 2003/2007 apresenta, nos seus seis últimos capítulos, conteúdos que não são contemplados no PD – 1993/1996, quais sejam: V. O Centro de Educação Continuada e a Distância – CEAD – UMESP; VI. O Processo Seletivo para ingresso nos Cursos de Graduação; VII. O Processo Editorial da UMESP; VIII. Corpo Docente – Política de Pessoal Docente; IX. Biblioteca de Acervo Bibliográfico e X. Fundo de Desenvolvimento Acadêmico-Científico – FUNDAC. O PD – 1993/1996, por sua vez, também apresenta diferenças, que estão relacionadas ao tópico IV. Políticas e Diretrizes. Elas abordam os seguintes subtópicos: 1. Transformação da FES-ABC em UMESP; 4. Política de Concessão de Bolsas de Estudos; 5. Política de Desenvolvimento de Relações Institucionais em Nível Nacional e Internacional; 6. Política de Desenvolvimento Organizacional; 7. Política de Recursos Humanos e, 8. Políticas de Administração Econômico-Financeira.

Interessa-nos, especificamente, analisar as semelhanças, ou seja, os dados que se mantêm nos dois documentos. Esses dados dizem respeito, prioritariamente, ao conteúdo da universidade da “indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão” que é tratado em cada documento, proporcionando uma relativa relação de equivalência entre eles.

Dessa forma, delimitamos os *corpora* da seguinte maneira: do PP – UMESP 2003/2007, serão utilizados para a análise a *Apresentação* e os capítulos I. Princípios e fundamentos das práticas acadêmico-pedagógicas, II. Ensino, II. Pesquisa e IV. Extensão; do PD – 1993/1996, usaremos a *Apresentação* e as partes II. Filosofia e Missão Institucional e III. Objetivos Gerais e, alguns tópicos e subtópicos da parte IV. Políticas e Diretrizes – 1.3. Política Institucional de Pesquisa, 1.3.1. Diretrizes, 2. Projeto Pedagógico da UMESP e 3. Política de Ação Comunitária.

Além da delimitação dos *corpora*, verificamos a necessidade de delimitarmos os discursos que perpassam os fios da tessitura textual dos dois documentos. Tal procedimento faz-se fundamental, na medida em que, a partir dele, marcamos um certo lugar social que, como pesquisadores, ocupamos com a realização desta tese.

No capítulo primeiro, resgatamos alguns dados históricos importantes sobre a Educação Superior que apontam para a crise de dois paradigmas

instalada na universidade no presente contexto, não apenas em nível nacional como também mundial. Recuperamos ainda alguns outros dados históricos que marcaram duas fazes distintas da educação protestante de tradição metodista que se referem à história da própria UMESP: a abertura de escolas metodistas no final do século XIX e a crise desencadeada pela ditadura militar no Brasil. A partir desse conjunto de elementos extralingüísticos, pudemos observar alguns posicionamentos ideológicos que estão presentes nas discussões que envolvem, tanto o Ensino Superior, em especial, do Brasil, como também a educação secular de nível universitário de tradição metodista.

Nesse resgate histórico, verificamos, no mínimo, três grandes posicionamentos ideológicos bem marcados. Dois deles estão relacionados aos paradigmas *social-universalista* e *mercantil-individualista*. Acreditamos, assim, ser pertinente deslocar os dois termos que qualificam os paradigmas trabalhados por Calderón (2000) no campo da Sociologia, inserindo-os no domínio dos estudos discursivos e passando a tratá-los, daqui por diante, como *discurso pedagógico* e *discurso mercadológico*, respectivamente — este último, incluindo também o conteúdo ideológico a que se faz referência a partir do uso das expressões: “discurso de qualidade”, “discurso globalizante”, “discurso neoliberal” e “discurso empresarial”.

No bojo do terceiro posicionamento ideológico, está o aspecto dos valores religiosos cristãos, que faz parte do contexto da UMESP. No caso específico da realidade das instituições metodistas, encontramos alguns posicionamentos ideológicos que, conforme vimos, estão em constante tensão. Trataremos de tais posicionamentos ideológicos, inserindo-os também no âmbito dos estudos discursivos. Utilizaremos, para tanto, como referência: *discurso religioso*.

Com a finalidade de examinar quais são alguns discursos que dão identidade a UMESP, lançaremos mão, em um plano mais amplo, do estudo lingüístico do uso dos indicadores da dêixis de espaço, tempo e pessoa como grande categoria de análise. O estudo dos pronomes da não-pessoa (3ª pessoa) e da pessoa (1ª e 2ª pessoas), dos tempos verbais, da seleção vocabular enunciativa (e formação de campos semânticos), dos operadores

argumentativos, do discurso citado e dos modalizadores do discurso também contribuirão, em um plano mais restrito, para o exame dos dados dos *corpora*.

Tendo delimitado os *corpora*, optado por trabalhar com os três tipos de discursos: pedagógico, mercadológico e religioso, e definido as categorias de análise, é importante ressaltar que levaremos em conta na análise as condições de produção, circulação e recepção desses discursos.

3.4. Perguntas de pesquisa e objetivos

Os dois documentos pedagógicos que constituem os *corpora* da presente pesquisa foram elaborados em diferentes momentos, podendo, dessa forma, indicar diferentes realidades sociais, o que nos remete ao problema abordado pelo Círculo bakhtiniano da “relação recíproca entre infra-estrutura e as superestruturas.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/1995, P.41). Segundo o autor, o resultado dessa relação, isto é, desse diálogo, afeta o signo lingüístico diretamente:

... a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de signos ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o *indicador* mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo aquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não obtiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais. (Ibid, p.41)

Considerando esse diálogo como pressuposto (infra-estrutura/superestrutura), afetando o signo lingüístico, elaboramos duas perguntas de pesquisa que vão nortear o exame do nosso estudo:

1) É possível identificar diferenças de realidades sociais entre o PP-UMESP 2003/2007 e o PD — 1993/1996? Em caso afirmativo, 2) essas

diferenças são significativas a ponto de mostrarem uma mudança de posicionamento ideológico, ou de “identidade” da própria instituição?

Com a finalidade de responder a tais perguntas, estabelecemos como objetivos desta tese:

1. fazer uma análise dialógica dos discursos: mercadológico, pedagógico e religioso, que circulam no PP-UMESP 2003/2007 e no PD — 1993/1996, por meio de um estudo dos indicadores dêiticos de tempo, espaço e pessoa, bem como de outros recursos lingüísticos.
2. verificar, a partir do exame dos dados, em que medida é possível ou não identificarmos deslocamentos discursivos, marcando cada uma das épocas em que os documentos foram elaborados.

3.5. A hipótese de pesquisa

Até o presente momento, vimos que a construção da identidade universitária constitui uma tarefa contínua e fundamental para as instituições educacionais de Ensino Superior. O contexto sócio-histórico levantado nos mostra que, por uma questão de princípios, as universidades comunitárias de natureza confessional não podem, e não querem, assumir um posicionamento ideológico aderente à lógica de mercado, o que significaria um enquadramento ao paradigma da universidade pós-moderna. Assim, a partir de análises no âmbito da Sociologia, alguns teóricos observam que nos principais documentos que fazem circular a missão e os princípios das universidades confessionais, há um comprometimento voltado para a questão social de uma política cidadã, que, numa primeira instância, apontaria para um engajamento maior dessas universidades com o paradigma da universidade moderna. De acordo com a visão crítica de alguns desses sociólogos, esse enquadramento, mais inclinado em direção ao paradigma da universidade moderna, representa uma estratégia de *marketing*.

Nos limites da presente pesquisa, não descartamos essa questão como hipótese. Contudo, cremos ser possível, a partir também de mais uma contribuição científica, agora de uma perspectiva de outro domínio do conhecimento — a da *teoria/análise dialógica do discurso* — tentar enxergar “outros” diálogos possíveis — o que significa também incluímos aqui a perspectiva religiosa.

3.6 O conceito de exotopia: um instrumento de interpretação

Entendemos ser necessário explicitar como procederemos para interpretar os resultados que serão obtidos da análise. O conceito de *exotopia*, advindo também do pensamento de Mikhail Bakhtin e seu Círculo sobre a linguagem, traz mais uma contribuição, no sentido de adotarmos um posicionamento com relação à fase interpretativa de nossa tese.

Conforme Amorim (2003), a etapa da interpretação deve ser concebida como constitutiva de qualquer pesquisa que faça parte da área das Ciências Humanas. Pensar a interpretação dessa forma significa buscar a nossa identidade de pesquisador, o que implica assumir nosso papel social numa relação dialógica ampla, ocupando o lugar de conflito e tensão, ou seja, da arena propriamente dita, onde ocorre o embate entre as vozes.

Em Bakhtin, o conceito de exotopia foi em princípio elaborado no contexto da estética literária, sobre a relação autor/herói e, posteriormente, recuperado para o estudo do trabalho de pesquisa. A citação abaixo sobre o “*excedente da visão estética*” nos dá uma idéia do conceito:

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, novos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver: as partes do seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar — a cabeça, o rosto, e sua expressão —, o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos. Assumindo a devida posição, é possível reduzir ao mínimo essa diferença de horizontes, mas para eliminá-la inteiramente urge em fundir em um todo único e tornar-se uma só pessoa. Esse excedente da minha visão, do meu

conhecimento, da minha posse — excedente sempre presente em face de qualquer outro indivíduo — é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do meu lugar no mundo: porque nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim. (BAKHTIN, 1979/2003, p. 21-22)

A exotopia concreta que nos beneficia como autores deste estudo permite-nos identificar os nossos interlocutores. Eles, muito além de interlocutores reais, são as “instâncias criadoras. Aqueles que, por oposição ou por acordo, compõem com o autor um diálogo permanente que atravessa o texto e constitui sua tensão de base.” (AMORIM, 2001, p. 17)

A presente pesquisa responde, por um lado, ao ponto de vista sociológico, que considera o movimento das universidades comunitárias confessionais em direção à adoção do discurso pedagógico como parte de uma estratégia de *marketing* institucional e, por outro, à perspectiva religiosa de tradição cristã das universidades confessionais, e aqui destacamos a da UMESP, que precisam sobreviver ao mercado competitivo do Ensino Superior no Brasil.

Marcando ainda a nossa singularidade como pesquisadores, procuramos dialogar com o ponto de vista “confessional”, ocupando um lugar social laico, no sentido daquele que não recebeu ordens sacras.

CAPÍTULO 4. O DISCURSO MERCADOLÓGICO

...cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica. Entre as formas de comunicação (por exemplo, relações entre colaboradores num contexto puramente técnico), a forma de enunciação (“respostas curtas” na “linguagem dos negócios”) e enfim o tema, existe uma unidade orgânica que nada poderia destruir. Eis porque a classificação das formas de enunciação deve apoiar-se sobre uma classificação das formas da comunicação verbal. Estas últimas são inteiramente determinadas pelas relações de produção e pela estrutura sócio-política.

(BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/1995)

No primeiro capítulo de nossa tese, mostramos que atualmente existe uma tensão gerada pela relação cada vez mais próxima entre o ensino superior e o mercado. A concepção da educação como serviço, que pode ser comercializada abertamente, desde que observadas as regras mercadológicas, vai paulatinamente inclinando-se em direção das idéias que fazem parte do paradigma pós-moderno da universidade.

Como parte do conjunto dessas idéias, retomamos a seguir, de forma resumida, algumas das necessidades da universidade pós-moderna de: entender os seus diversificados objetos de estudo não sob a ótica das ciências isoladas, mas na interação dos diferentes sistemas, daí a tendência de valorização das pesquisas de caráter interdisciplinar; questionar o princípio da indeterminação da ciência; desapegar-se das metanarrativas, bem como do conhecimento advindo da tradição e das antigas crenças; valorizar a ciência pela sua eficiência e efetividade; colocar o foco mais no processo do que nos resultados – tudo se torna muito dinâmico, e, até, imediato –; valorizar o domínio das mídias na representação do mundo, bem como a explosão da

informação – juntamente com a valorização da informação, destaca-se o crescimento das novas tecnologias –; aderir ao capitalismo global e integrar o Estado e economia, esta última representando o poder hegemônico; assumir uma identidade fragmentada, entre outros.

Os dados advindos da contextualização histórica em torno do ensino superior mostram, todavia, que essa aproximação cada vez maior da universidade, tal como foi criada com base nos princípios da Modernidade, e das regras de mercado não acontece de maneira harmônica por parte de todas as realidades universitárias no nível, pelo menos, nacional. Para as universidades privadas de fins lucrativos, a identificação com os princípios da universidade pós-moderna não tem sido, de modo geral, um problema em termos de aceitação.

No caso das universidades públicas, quer no âmbito federal quer no estadual, vimos que há uma grande resistência por parte da comunidade acadêmica de aceitar a infiltração mais incisiva das regras de mercado.

Já no caso das universidades privadas de natureza comunitária, especialmente as confessionais, a situação se complexifica ainda mais. Isso porque, por um lado, essas universidades, vez que são privadas, estão em parte sujeitas às regras de mercado. Contudo, por outro, elas também estão atreladas a princípios religiosos que não se coadunam com alguns dos princípios que regem o mercado. Assim, na relação entre as universidades comunitárias confessionais e o mercado há sempre uma tensão de base.

No caso específico da UMESP, percebemos essa tensão presente nos *corpora* especialmente em relação a algumas das necessidades da universidade pós-moderna mencionadas no início deste capítulo, a saber: (a) imediatismo e dinamismo; (b) rompimento com as metanarrativas, (c) espírito do capitalismo, com destaque para as questões da competitividade, da eficiência/eficácia e do caráter planetário da universidade, e, finalmente, (d) fragmentação do sujeito.

Tendo em vista tais necessidades, passaremos a analisar como o discurso mercadológico se materializa nos dois documentos. Antes, entretanto, apresentamos alguns esclarecimentos de como essa próxima etapa será organizada. Como categoria de análise maior, temos os indicadores da dêixis

de (A) tempo, (B) espaço e (C) pessoa, que sempre aparecerão nessa ordem. Combinaremos o exame dos dêiticos com algumas das características sócio-históricas que foram abordadas sobre a universidade pós-moderna para indicar a presença do “outro” no discurso. Essas características se referem aos tópicos: a, b, c e d, os quais não aparecerão exatamente na mesma sequência apresentada e, por vezes, nem mesmo aparecerão.

Na grande categoria da dêixis de tempo, para o tópico do (a) imediatismo/dinamismo, faremos um estudo dos verbos de ação – no presente do indicativo e no gerúndio – e das expressões com valor temporal, incluindo os advérbios de modo. Ainda como parte dessa grande categoria, encontra-se o tópico do (b) rompimento com as grandes narrativas.

A categoria da dêixis espacial tem uma organização mais complexa, pois os tópicos do contexto sócio-histórico são divididos em subtópicos. Em termos das características da universidade pós-moderna, trabalharemos com o que diz respeito ao (c) espírito do capitalismo global, tendo por base um estudo do vocábulo marcado, formando um grande campo semântico mercadológico.

Esse campo semântico subdividido resulta em três subtópicos: o da competitividade, o da eficiência mercadológica e o do caráter planetário da universidade. No primeiro, serão analisados os vocábulos enunciativos marcados, no segundo, examinaremos os operadores argumentativos, bem como os modalizadores discursivos, os índices avaliativos e os advérbios e, no terceiro, olharemos novamente para os vocábulos enunciativos marcados.

A categoria que se refere ao estudo da dêixis de pessoa é a que vai trabalhar o tópico do (d) sujeito fragmentado. Para tanto, as marcas de pessoa do sujeito(s) enunciador(es) serão levadas em conta na análise.

Procederemos ao exame de ambos os documentos: o PP-UMESP e o PD-1993/1996, a partir desta mesma organização e sequência das categorias dêiticas.

4.1. Análise do PP-UMESP 2003/2007

Notamos que o conteúdo relacionado à força do capitalismo global é, ao longo do PP-UMESP 2003/2007, mais de uma vez abordado. Vejamos os fragmentos a seguir:

- (1) Numa sociedade marcada pela busca de acumulação do capital, por profundas diferenças sociais, pela participação desigual dos cidadãos no estabelecimento das diretrizes políticas nacionais e na distribuição de renda, faz-se necessário refletir sobre o papel de uma instituição de ensino de natureza comunitária confessional. (p.21)
- (2) A práxis pedagógica vivenciada por uma comunidade universitária, como a da UMESP, tem como meta a oposição às desigualdades sociais, buscando ser instrumento de renovação ao comprometer-se com valores cristãos e humanistas, vinculando esta práxis a um enfoque ético-político conscientizador. (p.21)
- (3) No mundo deste século XXI, em que a lógica do mercado é inexorável e a racionalidade empresarial é dominante, não se pode formar um indivíduo – ou um cidadão – sem deixar de pensar e repensar o que se quer com as ‘aulas teóricas’, (*sic*) as ‘práticas’ e com todas as atividades que caracterizam, em termos curriculares de ação, a vida acadêmica do aluno. (p.22)
- (4) ... percebe-se que a lógica do mercado capitalista, na qual a UMESP se insere, se não pode ser ignorada, tem possibilidade de ser contraposta pelas atividades acadêmicas, desde que sejam respeitadas a visão humanista e cristã, características de uma instituição comunitária cujo cerne de suas ações é a **promoção humana**²⁸. (p.24)
- (5) Vale ressaltar que, enquanto encetado por uma instituição confessional, o ensino da UMESP não estará ligado unicamente à lógica do mercado ou da empresa, e tampouco poderá deixar de conhecê-la, pois vem formando profissionais para atuar no mercado de trabalho existente ou disponível. (p.37)

²⁸ Assim como no capítulo anterior, manteremos todos os destaques que se apresentam no original: negrito, itálico e caixa-alta – o que será válido para os próximos capítulos de análise.

A propósito apenas desse conteúdo, em um primeiro momento, podemos observar que o PP-UMESP 2003/2007 se posiciona de forma crítica no que diz respeito à adesão unilateral dos valores advindos do capitalismo no estágio atual, embora reconheça que a força hegemônica desses valores seja realmente um fato.

A estrutura composicional²⁹ do PP-UMESP 2003/2007, fugindo do caráter burocrático dos antigos documentos institucionais que circulavam no âmbito universitário, especialmente antes da LDB/96, ganha uma feição mais científica e, dessa forma, enquadra-se nas expectativas das mais atuais recomendações de natureza pedagógica, bem como nas qualidades que estão sendo impostas pelo mercado educacional de nível superior.

Buscando aprofundar a nossa visão de como se dá a relação universidade/mercado, agora também nos níveis enunciativo e lingüístico, passaremos à análise dos dados do PP-UMESP 2003/2007, a partir do exame da dêixis de tempo, espaço e pessoa.

A. Dêiticos de Tempo

Iniciando pelo estudo dos dêiticos de tempo utilizados no PP-UMESP 2003/2007, encontramos o predomínio do tempo presente nas marcas verbais ao longo de todas as partes do documento selecionadas para análise. A dêixis temporal do presente também pode ser identificada, por meio do uso de expressões com valor temporal e de advérbios de modo. É importante ressaltar que o foco no “agora” aponta para as características da universidade pós-moderna ligadas ao (a) seu imediatismo e dinamismo, com a atenção mais voltada para o processo do que para o produto e à sua tendência de (b) rompimento com as metanarrativas³⁰.

²⁹ Por estrutura composicional entendemos a organização interna dos diferentes textos que compõem todo o PP-UMESP, que são: *Sumário, Apresentação, Prefácio*, Capítulos (I, II, III e IV) *Conclusão*.

³⁰ Tendo em vista o grande número de ocorrências encontradas em diversos tópicos de ambos os documentos, citaremos apenas aquelas que consideramos relevantes para o leitor ter uma noção mais clara sobre o que está sendo analisado. Poderá acontecer de um fragmento apresentar dois ou mais discursos distintos. Nesse caso, optaremos por citar novamente o fragmento, a fim de facilitar o acompanhamento da análise. Esse procedimento será mantido para os dois próximos capítulos também.

a. Imediatismo/ Dinamismo

a.1. Ação dos Verbos

Presente do Indicativo

Os verbos no presente do indicativo destacam mais a questão do imediatismo, uma vez que sua referência temporal coincide com o momento da enunciação. Entre eles, alguns dos verbos que aparecem nas ocorrências (8) e (9), *passar a*, e em (21), *tornar-se*, além do imediatismo, reforçam também a idéia de dinamismo, relacionada à preocupação da universidade de direcionar seu foco para o processo, em detrimento, por vezes, do produto.

- (6) A função de um Projeto Político-Pedagógico é³¹ estabelecer horizontes, definir objetivos e sugerir formas de ação que auxiliem a organizar, racional e tecnicamente, a ação da universidade em direção à construção de seus ideais.(p.7)
- (7) Vale dizer que, desta perspectiva, o Projeto Político-Pedagógico é um importante instrumento de apoio para a construção da identidade de uma instituição... (p.7)
- (8) As orientações oficiais, (...) passam a inaugurar um momento novo...(p. 16-17)
- (9) ...passa-se a cumprir cabalmente os ditames da Lei 9.394/96 (LDB)... (.p.17)
- (10) ... assegura-se, no presente da UMESP, um duplo sentido e um triplo espaço de envolvimento coletivo... (p.17)
- (11) A legislação bem como os documentos orientadores, (...), definem a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão.(p.18)
- (12) ... a confessionalidade aludida diz respeito, de modo especial, às finalidades da ação educacional da UMESP... (p.20)
- (13) A práxis pedagógica vivenciada por uma comunidade universitária, como a da UMESP, tem como meta a oposição de igualdades sociais... (p.21)

³¹ Daqui por diante, todos os destaques do tipo “sublinhado” são nossos.

- (14) ... a UMESP, na sua organização interna, funda-se em um modelo de ciência que tem por esteio a complexidade,...(24)
- (15) ... as experiências dos docentes e dos alunos dos Cursos de Pós-Graduação da UMESP começam a ser socializadas de várias e criativas formas... (p.25)
- (16) A presente Proposta Pedagógica Institucional da UMESP expressa, pois, as intenções caracterizadas nos projetos de cada curso, ... (p.26)
- (17) A filosofia educacional que funda o Ensino da UMESP se concretiza nos seus processos pedagógicos e científicos... (p.32)
- (18) A ampliação das modalidades dos cursos de especialização *lato sensu* e dos cursos de extensão universitária é outra diretriz que se mantém norteando a expansão da área de ensino da UMESP... (39)
- (19) Gerar, promover e difundir conhecimentos – *por meio da pesquisa* – constituem atribuições essenciais do ensino superior. (p.43)
- (20) O conceito de aprendizagem deve refletir-se em todas as instâncias da vida universitária... (p.44)
- (21) ... a sistematização do conhecimento torna-se mais consistente quando se delineiam linhas de pesquisa organizadas em áreas prioritárias. (p.47)
- (22) Os eixos temáticos definidos para o presente são... (p.48)
- (23) A UMESP assume formalmente o cuidado com critérios éticos... (p.50)
- (24) A busca de relevância para o conhecimento produzido na e compartilhado pela Universidade aporta com segurança nas atividades de **Extensão**... (p. 55)
- (25) **Extensão Universitária** é entendida na UMESP, portanto, em termos de diálogo... (p.55)
- (26)... A UMESP considera prioritário o atendimento aos segmentos sociais sistematicamente excluídos do acesso aos benefícios advindos do conhecimento. (p.56)

- (27) As ações desenvolvidas pela Universidade, abrigadas sob o nome de Extensão, significam essencialmente que a Universidade tem como compromisso... (p.58)
- (28) Os projetos de Extensão surgem, nestes termos, como parte “natural” da Educação Superior... (p.60)
- (29) Vale ressaltar que todos os projetos têm como meta a auto-sustentação financeira. (p.61)
- (30) A Extensão na UMESP se expressa, portanto, como atitude ética da Universidade que se oferece à comunidade mediante práticas com apoio no saber científico. (p.62)

“Gerundismo”

Destacam-se aqui não apenas o emprego do gerúndio nas formas simples ou compostas, mas também o uso de alguns aspectos verbais de durabilidade/continuidade, bem como de expressões no pretérito perfeito composto que remetem a um fato repetido ou contínuo. No caso dos “gerundismos”, as características de imediatismo e, em especial, de dinamismo da universidade pós-moderna ganham ainda maior força discursiva pela idéia subjacente de constante movimento.

- (31)... A UMESP vem se adiantando com frequência ao que tem merecido consideração, ao aprimorar suas estruturas ou formas de organização e de proposição dos seus cursos de Formação Profissional – tanto da graduação quanto de pós-graduação – perseguindo patamares de melhor qualidade em vários aspectos da formação profissional de seus alunos para o século XXI, já iniciado. (p.16)
- (32) A *praxis* pedagógica vivenciada por uma comunidade universitária, como a da UMESP, tem como meta a oposição às desigualdades sociais, buscando ser instrumento de renovação ao comprometer-se com valores cristãos e humanistas, vinculando esta *praxis* a um enfoque ético-político conscientizador. (p.21)
- (33) [A UMESP] vem buscando expressar laços de maior ou menor tensão para um ou outro lado do Ensino, da Pesquisa, da Extensão...(p.24)

- (34) Contudo, o processo posto em marcha se mantém registrando avanços... (p.24)
- (35) As comissões internas criadas com este objetivo [da criação de um instrumental de avaliação institucional] concretizaram, e vêm concretizando, necessidades de a auxiliar na elaboração de instrumentos que viabilizem a auto-avaliação das ações institucional. (p.25)
- (36)... Assim, (...) têm se mantido tais procedimentos [de revisão dos projetos pedagógicos de cada curso da Universidade], agora assumidos no curso das rotinas universitárias, no âmbito das faculdades, para articulação e manutenção da coesão e da coerência imprescindíveis à sua redação final. (p.26)
- (37) ... os Colegiados Superiores – CONSEPE e CONSUN – como órgãos deliberativos superiores, continuam assumindo a responsabilidade coletiva de definirem sua versão final da pedagogia da Universidade. (p.27)
- (38) Evidentemente estes novos caminhos que vêm sendo trilhados pela UMESP foram e serão pautados por avanços e recuos, acertos e desacertos, na perspectiva dos processos cotidianos dos próprios envolvidos. Neste contexto, adquiriu importância crucial a busca que tem sido encetada pelas universidades brasileiras, que é a de refletirem sobre si mesmas, suas tarefas e o quanto têm efetivamente realizado daquilo a que se propõem, e que podem evidenciar pelos seus mecanismos de avaliação institucional. Tais mecanismos têm sido postos como desafios adicionais... (p.28)
- (39) Assim, dadas as condições que vêm sendo progressivamente oferecidas e mantidas pela UMESP, (...) **o aluno passa a ser formado não através de UM CURSO mas de um PERCURSO ... NA UNIVERSIDADE!** (p.29)
- (40) Nessa perspectiva, passam-se, progressivamente, as ações pedagógicas universitárias delineadas para consolidação de um eixo de formação do graduado da UMESP, em termos da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, à medida que, na rotina das disciplinas e dos cursos de formação profissional, se busque explicitar para implementar em termos mutuamente exclusivos: (1) **o Ensino gerando aprendizagem significativa para o aluno**; (2) **o Ensino com Pesquisa** – apontando continuamente para o real domínio dos instrumentos e questionamentos pelos quais ou nos quais cada profissão se expressa nos seus processos de evolução; (3) **o Ensino com Extensão** – apontando continuamente para a formação profissional contextualizada em meio às agudas questões da sociedade contemporânea (...). (p.32)

- (41)... a Instituição procura investir na melhoria dos recursos didático-pedagógicos, (...). Tais investimentos vêm sendo progressivamente incrementados pela UMESP, principalmente pela criação e subsequente implantação de **programas permanentes de capacitação interna do seu corpo docente** como são os **Seminários Interativos para Professores**. (p.33)
- (42) ... cria-se a oportunidade de participação interativa no planejamento efetivo de projetos de ensino e de pesquisa, através da constituição de 'Grupos de Estudos e de Pesquisas sobre Ensino e Avaliação' que vêm buscando interações diferenciadas no decorrer do semestre/ano letivo, a partir de uma temática geral atinente a '**Metodologias do Ensino, da Pesquisa e da Extensão em Cursos Profissionais Universitários de Graduação**'. (p.33-34)
- (43) Nessa perspectiva, em suas comissões específicas no âmbito do Ensino, a UMESP vem buscando aprimorar a construção de seus parâmetros institucionais tendo em vista a implantação e o desenvolvimento de núcleos, programas e modalidades diversificadas de formação profissional no ensino superior, quais sejam: ... (p.34)
- (44) A criação de um Centro de Formação de Professores vem sendo estudada na UMESP a partir da designação pelo Reitor do Comitê das Licenciaturas, cujas atribuições foram definidas: ... (p.35)
- (45) Vale ressaltar que, enquanto encetado por uma instituição confessional, o ensino na UMESP não estará ligado unicamente à lógica do mercado ou da empresa, e tampouco deixará de conhecê-las, pois vêm formando profissionais para atuar no mercado de trabalho existente ou disponível. (p.37)
- (46) A ampliação das modalidades dos cursos de especialização *lato sensu* e dos cursos de extensão universitária é outra diretriz que se mantém norteando a expansão da área de ensino da UMESP... (p.39)
- (47) Na UMESP, a criação dos programas de pós-graduação ocorreu paulatinamente, o que tem propiciado o surgimento de linhas de pesquisa nas diversas áreas, nem sempre atreladas a uma proposta institucional de caráter abrangente. (p.47)
- (48) A divulgação do conhecimento vem alcançando maior consistência e visibilidade ano a ano, por meio de simpósios, jornadas, semanas de pesquisa, extensão ou atualização e, principalmente, pela realização bienal do **Congresso de Produção Científica**,

comportando a jornada de Iniciação Científica e articulando-se com o Seminário de Extensão, eventos anuais. (p.50)

- (49) A sociedade brasileira tem se deparado com um grande número de desafios coletivos como, por exemplo, a mortalidade infantil, a fome, o *deficit* habitacional, o analfabetismo, a violência nas cidades e no meio rural, aguardando soluções. Por outro lado, os avanços científicos e tecnológicos alcançados pela humanidade não têm sido convertidos em aumento de bem-estar geral, pois parcelas significativas da população têm acesso limitado ou nenhum aos resultados desses avanços. (p.56)

Expressões com valor temporal e advérbios de modo

Corroborando a idéia de compromisso com o presente, com o momento da enunciação e com o caráter dinâmico, as expressões de tempo e os advérbios, tanto de tempo como de modo, harmonicamente se juntam as ações dos verbos nos seus diferentes modos:

- (50) Na cultura universitária brasileira a prática da elaboração de um projeto Político-Pedagógico que seja, de fato, orientador das ações cotidianas da universidade – e não assumindo apenas burocraticamente – é relativamente recente. (p.7)
- (51) Possuímos hoje não só um Projeto Político-Pedagógico que serve de referência a toda universidade, mas também agilizamos a construção do Projeto político-Pedagógico de cada curso da universidade, em estreita vinculação com o primeiro. (p.7)
- (52) Esta versão que ora apresento tomou como ponto de partida aquela concluída em 2000, sobre a qual foi feito sistemático trabalho de aprofundamento, de ampliação e de esclarecimento, submetendo o resultado final à discussão dos cursos, dos diretores e dos órgãos colegiados. (p.8)
- (53) Para tanto, ela (*sic*) deverá ser um documento não para ser lido uma única vez ou raramente. Meu desejo é que ele se torne um instrumento de trabalho permanentemente presente nas mãos de nossos colaboradores: para ser lido, riscado, anotado, pensado. (p.8)
- (54) Que este documento, que agora coloco nas mãos de toda a comunidade acadêmica, ajude-nos a aproximar sempre mais a UMESP que temos da UMESP que queremos. (p.8)

- (55) As orientações oficiais, (...) passam a inaugurar um momento novo...(p. 16-17)
- (56) Assim, assegura-se no presente da UMESP,... (17)
- (57) No mundo deste século XXI, em que a lógica do mercado é inexorável e a racionalidade empresarial é dominante, não se pode formar um indivíduo – ou um cidadão – sem deixar de pensar e repensar o que se quer com as ‘aulas teóricas’, (*sic*) as ‘práticas’ e com todas as atividades que caracterizam, em termos curriculares de ação, a vida acadêmica do aluno. (p.22)
- (58) Num contexto no qual a informação está disponível em ampla diversidade e grande quantidade, o diferencial na formação do aluno fixa-se nas habilidades intelectuais e emocionais que este vier a construir ao longo de sua vida. (p.23)
- (59) Contudo, o processo posto em marcha se mantém registrando avanços, de forma tal que novas e outras utopias são continuamente postas à frente de ações e processos que agora são delineados ... (p.24)
- (60) A UMESP, quatro anos após a aprovação dos seus projetos de unidades e de cursos no âmbito de seus órgãos colegiados já reinicia o processo de revisão e de atualização dos Projetos Pedagógicos de seus Cursos, na esteira da proposta institucional universitária inicial. (p.25)
- (61) Em função desta abertura permanente, os antigos e novos projetos alimentam e retroalimentam, certamente, a proposta institucional da UMESP do tempo presente, ao oferecer indicadores de novas ações e de possibilidades de ações futuras para a presente proposta institucional. (p.26)
- (62) A presente Proposta Pedagógica Institucional da UMESP expressa, pois, as intenções caracterizadas nos projetos de cada curso, nos subprojetos em andamento, nos contratos verbais (*sic*) ou escritos feitos em reuniões pedagógicas, administrativas e nos coletivos instituintes. (p.26)
- (63)... Assim, (...) têm se mantido tais procedimentos [de revisão dos projetos pedagógicos de cada curso da Universidade], agora assumidos no curso das rotinas universitárias, no âmbito das faculdades, para articulação e manutenção da coesão e da coerência imprescindíveis à sua redação final. (p.26)

(64) Face aos novos paradigmas ora colocados pela Epistemologia das Ciências, pela Filosofia da Educação e pela Didática, esta última entendida em termos da relação de imbricação forma-e-conteúdo, alguns princípios norteadores das ações de ensino-e-de-aprendizagem devem ter destaque na práxis pedagógica da UMESP, ... (p.30)

(65) Nessa perspectiva, passam-se, progressivamente, a ações pedagógicas universitárias delineadas para consolidação de um eixo de formação de um eixo de formação do graduado da UMESP, em termos da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão,... (p.32)

(66) A universidade proporcionará condições para que tal compreensão [a de que formamos cidadãos planetários] seja potencializada, ao assumir-se dinamicamente o princípio de imbricação Ensino-Pesquisa-Extensão . (p.56)

b. Rompimento com as metanarrativas

Ao contrário das expressões de tempo presente, poucas são as ocorrências, nas quais identificamos o uso do tempo pretérito. A maioria das referências ao passado data do início do primeiro mandato da Reitoria que atuou até 2006. Em outras palavras, não se faz praticamente menção das quase três décadas que antecederam a Reitoria que elaborou o PP-UMESP 2003/2007, embora conste no conteúdo do documento que:

Na dimensão particular estão refletidas a história particular da UMESP, no seu processo de credenciamento como universidade, suas raízes na localidade, os seus vínculos e acúmulos produzidos ao longo do tempo, bem como o respeito à diversidade cultural que caracteriza a comunidade escolar por ela envolvida. (p.27)

Verificaremos nas ocorrências a seguir, no eixo temporal, uma cisão na histórica da Universidade. Vejamos as expressões temporais que marcam essa cisão no documento:

(67) Nós da UMESP, entretanto, desde os primeiros momentos em que tomamos a condição de universidade, entendemos a importância de possuímos um documento que, construído coletivamente, e, portanto, reconhecido por toda a comunidade acadêmica, servisse-nos de referência para organizar nossa ação. Assim, desde 1998

quando assumimos esta Reitoria (sic) nos dispusemos a este trabalho que foi extremamente bem sucedido. (p.7)

(68)Desde o início de sua institucionalização mais recente, a UMESP considerou a construção da sua proposta pedagógica, quer institucional quer específica de cada curso – como uma oportunidade de instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico na qual possam se manifestar conflitos e contradições latentes. (p. 27-28)

B. Dêiticos de Espaço

Passaremos agora para o exame dos dêiticos de espaço encontrados no PP-UMESP 2003/2007. A dêixis espacial mostra o “lugar” onde se dá a enunciação. Se, no eixo temporal, o foco é no “agora”, conseqüentemente, no eixo espacial, encontramos um foco no “aqui”.

Cabe pontuar que esse “aqui” marca um “lugar real”, que pode ser, por exemplo, o da própria “UMESP” (“... a extensão na UMESP tem como objetivo...” [p.63] e outros). Ao mesmo tempo, esse “aqui” marca discursivamente um “lugar social”, ligado a uma história, a um dado contexto social, que, nesse caso, nos remete ao lugar social ocupado pelo espírito do capitalismo. Para analisar esse espaço, lançamos mão de um exame dos vocábulos enunciativos utilizados no PP-UMESP 2003/2007.

c. O espírito do capitalismo

Ao longo dos capítulos que compõem o *corpus* relacionado ao documento do PP-UMESP 2003/2007, o tópico concernente ao espírito do capitalismo parece permear todos esses capítulos. Daí a razão de termos identificado a formação, em nível vocabular, de um grande campo semântico ligado às questões mercadológicas, bem como a presença de campos semânticos menores, relacionados aos fatores que apontam para a competitividade, para a eficiência/eficácia e para o caráter planetário da universidade.

c.1. A presença do vocábulo marcado

Conforme vimos no capítulo teórico, o estudo dos vocábulos, em uma perspectiva enunciativa, dá conta de um certo posicionamento assumido por uma certa população de locutores com um perfil determinado: interessa-nos aqui destacar o uso dos vocábulos e expressões vocabulares dos “especialistas econômicos”, ou, em outras palavras, do “universo econômico”, que formam um verdadeiro campo semântico (ou rede semântica) mercadológico. Conforme já destacado, fazem parte desse campo semântico vocábulos e expressões espalhados ao longo de todos os textos que compõem o material de análise do PP-UMESP 2003/2007, tais como:

1.novas necessidades contextuais (políticas e econômicas) 2. emergir internacionalmente 3. flexibilização do sistema 4. avaliação contínua do ensino superior 5. proposição avaliativa 6. proposição corretiva 7. proposição punitiva 8. seriedade 9. credibilidade 10. consistência 11. níveis de excelência elogiados internacionalmente 12. patamares de melhor qualidade. 13. século XXI 14. momento novo 15. renovar padrões mínimos de avaliação 16. otimismo 17.implementação efetiva 18. colaboradores 19. cidadãos competentes 20. trabalho extremamente bem sucedido 20 necessidades emergentes 21. agilizar 22. processo contínuo de descentralização na organização e administração do sistema de ensino 23. autonomia das instituições de ensino 24. efetivamente 25. constituir hierarquias de status e de prestígio 26. melhoria da qualidade de ensino 27. acumulação do capital, 28. distribuição da renda 29. economia brasileira 30. lógica do mercado 31. emprego 32. realização profissional 33. racionalidade empresarial 34. indivíduo 35. lógica do mercado capitalista 36. vida profissional efetiva 37. ensino dinâmico, interativo e promissor 38.autonomia relativa 39. avaliação permanente 40 indicadores de novas ações 41. dimensão global das propostas 42. demandas sociais, políticas e econômicas 43. aprimoramento constante de instrumentos 44. estratégias responsáveis 45. sociedade competitiva 46. utilização racional e eficiente de recursos 47.âmbito do planejamento econômico 48. âmbito da competência

profissional alicerçada 49. decisões profissionais 50. investir na melhoria dos recursos didáticos 51. investimentos 52. implantação de programas permanentes de capacitação interna. 52. diferencial qualitativo 53. participação interativa 54. planejamento efetivo. 53. investe na formação do seu corpo docente 54. aprimoramento constante do exercício das funções da Universidade 55. expansão e/ou aperfeiçoamento dos cursos profissionais 56. mercado de trabalho 57. tempo de gestão 58. propostas de ação 59. medidas 60. alvos 61. metas 62. desenvolvimento de projeções e ações correlatas 63. definição de mecanismos e processos de gestão 64. melhoria do aparato infra-estrutural. 65. profissionais com criatividade e competência para identificar problemas 66. cidadão competente 67. profissional-cidadão-competente 68. estratégias para criação de uma boa qualidade de vida. 69. recursos externos 70. demandas 71. avanços científicos e tecnológicos 72. eficácia do conhecimento produzido 73. busca de maior eficácia e eficiência educacional 74. auto-sustentação financeira 75. Terceiro setor 76. disponibilidade financeira das unidades 77. critérios quantitativos e qualitativos.

c.2. A competitividade

Como parte integrante do espírito capitalista global, formando um tipo de subgrupo do campo semântico mercadológico maior, localiza-se a questão que envolve a competitividade, nos mais diversos níveis e formas. Ainda sobre vocábulo marcado, observa-se que os dois objetivos gerais do PP-UMESP não só apontam para a competitividade, como também são em função dela elaborados. Nesse sentido, vejamos como a questão da “concorrência” é aludida a partir do uso de certos vocábulos presentes nesses objetivos gerais:

(69) Criar formas atualizadas de acompanhamento de estruturas e processos de organização que configurem o que as instituições universitárias se propõem a fazer, o que efetivamente fazem e como fazem com respeito aos Cursos de Graduação e de Pós-Graduação.(p. 16)

(70) Constituir hierarquias de status de prestígio e de organização dos Cursos de Graduação – correspondentes ou semelhantes aos de Pós-Graduação – para se poder definir políticas de acordo com programas de interesse nacional, tendo em vista o desenvolvimento da qualidade da Graduação no país, com recursos próprios para bibliotecas. Laboratórios, propiciando intercâmbios envolvendo cursos e instituições, dentre outros (*sic*). (p. 16)

Também em outras partes do PP-UMESP 2003/2007, quando nos deparamos com as expressões “[a] a UMESP vem se adiantando com frequência ao que tem merecido consideração, [b] ao aprimorar as suas estruturas e formas de organização e de proposição dos seus cursos de Formação Profissional (...), [c] perseguindo patamares de melhor qualidade...” identificamos, posta e pressupostamente, a questão da concorrência típica do competitivo contexto mercadológico.

c.3. A eficiência mercadológica: a busca pelo “1º lugar”

A idéia da eficiência, parte integrante das exigências do mercado, é por nós considerada também como subgrupo do campo semântico mercadológico de base. No nível do conteúdo do PP-UMESP, há dois comentários que fazem alusão a essa questão – um localiza-se no *Prefácio* e, o outro, no primeiro capítulo:

(1º) Seria simples demais para a Universidade Metodista, elaborar uma proposta pedagógica única e exclusivamente, porque a Lei, que dá o norte à educação brasileira, exige um projeto de sua ação pedagógica”. (p.10)³²

(2º) Evidentemente estes novos caminhos que vêm sendo trilhados pela UMESP foram e serão pautados por avanços e recuos, acertos e desacertos... (...) tomam-se os ‘**desacertos**’, quando os há, como oportunidades de reflexão para crescimento do coletivo institucional, e os ‘**acertos**’ como realizações que podem, certamente, ser aprimoradas. (p.28-29)

³² Embora o *Prefácio* não esteja incluído como parte do *corpus* de análise do PP-UMESP 2003/2007, consideramos esta citação pertinente para a análise da questão da eficiência.

A questão da eficiência pode ser flagrada no Projeto, por meio do estudo, em um primeiro grupo, dos operadores argumentativos e, em um segundo, dos modalizadores discursivos, dos índices de avaliação e dos advérbios.

Com relação aos primeiros, destacam-se aqui os operadores que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão, a saber: da “eficiência” da UMESP, da noção de “completude”, ou de “exaustão da questão tratada”. Vejamos quais são eles:

Operadores Argumentativos

(a) tanto... quanto (e sua variante tanto...como)

(71) Atenta aos desideratos, a UMESP vem se adiantando com a freqüência ao que tem merecido consideração, ao aprimorar as suas estruturas ou formas de organização e de proposição dos seus Cursos de Formação Profissional – tanto de Graduação quanto de Pós-Graduação – perseguindo patamares de melhor qualidade em vários dos aspectos da formação profissional de seus alunos para o século XXI, já iniciado. (p.16)

(72) As orientações oficiais, que inicialmente limitaram-se às diretrizes curriculares, à implementação e à normatização do Exame Nacional de Cursos, às demais definições das chamadas Comissões de Especialistas, e de outras, para averiguação das condições de ofertas e de ensino de cursos — principalmente os de graduação – tanto nos processos de autorização quanto nos de reconhecimento de cada curso, passam a inaugurar um momento novo... (p.16-17)

(73) Nos últimos anos, os estudos acadêmicos, as políticas públicas, as documentações oficiais concebem a participação daqueles que são acolhidos pela instituição e a ela se vinculam como estratégia central de melhoria da qualidade de ensino, entendendo que os atributos de pertencimento, por ela gerado, criam e consolidam o envolvimento e o compromisso tanto dos educadores quanto dos demais segmentos da comunidade escolar universitária. (p.17-18)

(74) ... busca formar seus alunos tanto para o emprego, para a realização profissional, quanto para a sua própria construção pessoal, fundada sempre no compromisso social. (p.22)

(75) No exercício da sua autonomia relativa, tendo em vista a definição de sua proposta pedagógica, a UMESP deparou-se com a necessidade de, em contrapartida, consolidar os seus mecanismos de avaliação permanente – tanto em cada curso como institucionalmente – baseados em indicadores que articulassem dialeticamente um movimento contínuo de renovação social, de comprometimento com o diálogo social e com a perenidade do compromisso com os mais nobres valores da humanidade, para além da especificidade técnico-científica.(p.25)

(76)... os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação da UMESP geralmente apontam para uma atitude reflexiva e problematizadora por parte do aluno, que lhe permitirá vir a ser produtor do seu próprio conhecimento. O comportamento investigativo se aplica tanto às atividades ditas ‘ de sala de aula’ quanto as (sic) de ‘fora dela’ (Cf.Doc. do FORGRAD, 2000) (p.44-45)

(77) A quantidade de docentes e discentes envolvidos nas atividades, projetos e programas, bem como o tamanho das populações ou segmentos alcançados, certamente expressam a importância de programas/projetos/atividades tanto em termos acadêmicos do que é desenvolvido pela UMESP quanto da comunidade com a qual esta se relaciona.(p.63)

(b) não só...mas também

(78)... em seu âmbito, a UMESP assume-se plenamente em termos de suas ações não só de criar e renovar os padrões mínimos de avaliação de cada área, mas também de buscar **alternativas que viabilizem a passagem do otimismo da vontade para a concretização das ações...** (p.17)

(79) Para atender a esta função não só social mas também pedagógica, A UMESP... (P.24)

(80) ... as experiências dos docentes e dos alunos dos Cursos de Pós-Graduação da UMESP começam a ser socializadas de várias e criativas formas, implicando não só a criação de condições imprescindíveis à realização de uma ensino cada vez mais dinâmico, interativo e promissor, mas também o incentivo à contínua qualificação e capacitação dos docentes envolvidos nos processos didático-pedagógicos e científicos. (P.25)

(81) A promoção do saber completa-se não somente pela divulgação do resultado das atividades de pesquisa e de criação, mas também quando esse saber se estende à comunidade através das atividades de Extensão... (p.43)

(c) bem como

(82) Assim, assegura-se, no presente da UMESP, um duplo sentido e um triplo espaço de envolvimento coletivo: o de elaboração, de ajustes ou de atualização da Proposta Pedagógica Institucional, bem como o de implementação efetiva da proposta delineada com a própria comunidade acadêmica, implicando a participação docente e o alunado de cada curso. (P.17)

(83) Em uma perspectiva histórica, foi levado em conta o Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Graduação – Versões 1999, 2000 e 2002 – quando foram apresentadas as características de uma proposta pedagógica institucional, sendo ressaltadas suas dimensões global, específica e particular. Tais características expressam a dimensão global das propostas que respondem criticamente às demandas sociais, econômicas e políticas, bem como ao cumprimento dos dispositivos legais das Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do que propugna o Plano Nacional de Educação. (p.27)

(84) Na dimensão particular estão refletidas a história particular da UMESP, no seu processo de credenciamento como Universidade, suas raízes na localidade, os seus vínculos e acúmulos produzidos ao longo do tempo, bem como o respeito à diversidade cultural que caracteriza a comunidade escolar por ela envolvida.(p.27)

(85) A quantidade de docentes e discentes envolvidos nas atividades, projetos e programas, bem como o tamanho das populações ou segmentos alcançados, certamente expressam a importância de programas/projetos/atividades tanto em termos acadêmicos do que é desenvolvido pela UMESP quanto da comunidade com a qual esta se relaciona.(p.63)

(d) Quer “isso”, quer “aquilo”

(86) ... por isso, em qualquer formação profissional,precisam ser privilegiadas as habilidades necessárias, ou imprescindíveis, para adquirir, produzir e reproduzir informações de forma tal que seja possível, a cada um e a cada qual, transferi-las e utilizá-las para suas próprias finalidades, quer pessoais quer sociais. (p.23)

(87) ...entretanto, quer para a proposta pedagógica de cada curso quer para a proposta institucional no plano das Faculdades, os Colegiados Superiores – CONSEPE e CONSUN

– como órgãos deliberativos superiores, continuam assumindo a responsabilidade coletiva de definirem sua versão final da *pedagogia da Universidade*. (p.27)

(88) ... há limites para a atuação da Universidade, quer do papel que lhe compete quer do papel de outras agências que têm também, sua responsabilidade na formulação de respostas novas para “velhos problemas”. (p.55)

(e) Ir além (e suas variantes: além disso e para além de)

(89) Além disso, no âmbito das questões da Filosofia, vale confrontar um complexo de relações entre problemas relativos a... (p.19)

(90) É assim que a UMESP se projeta para além da confessionalidade, assumindo-se como universidade cidadã, desde que ... (p.22)

(91) No exercício da sua autonomia relativa, tendo em vista a definição de sua proposta pedagógica, a UMESP deparou-se com a necessidade de, em contrapartida, consolidar os seus mecanismos de avaliação permanente – tanto em cada curso como institucionalmente – baseados em indicadores que articulassem dialeticamente um movimento contínuo de renovação social, de comprometimento com o diálogo social e com a perenidade do compromisso com os mais nobres valores da humanidade, para além da especificidade técnico-científica. (p.25)

(92) Entendido o Ensino como forma de socialização da produção do saber e da aquisição do patrimônio cultural existente, tais processos, que levam o aluno a realizar uma aprendizagem significativa, vão além das atividades de rotina de sala de aula... (p.34)

(93) Além disso, assumem-se posições que implicam a atualização das licenciaturas da UMESP com relação a (...) (p.35)

(94) Além da expansão dos cursos de graduação e de pós-graduação, outro campo de ação que se projeta para ser explorado pela Universidade... (p.38)

(95) O FUNDAC apóia também a divulgação do conhecimento por meio de publicações e participação em eventos, além de prever apoio à iniciação científica, que se encontra em fase de implementação na UMESP. (p.49)

(96) Além disso, o FUNDAC passa a auxiliar na integração e Pós-Graduação, pois... (p.50)

Modalizadores Discursivos, Índices Avaliativos e Advérbios

(97) Na cultura universitária brasileira a prática da elaboração de um projeto Político-Pedagógico que seja, de fato, orientador das ações cotidianas da universidade – e não assumindo apenas burocraticamente – é relativamente recente. (p.7)

(98)... entendemos a importância de possuímos um documento que, construído coletivamente, e, portanto, reconhecido por toda a comunidade acadêmica, servisse-nos de referência para organizar nossa ação. (p.7)

(99) Para tanto, ela (sic) [PP-UMESP2003/2007] deverá ser um documento não para ser lido uma única vez ou raramente. Meu desejo é que ele se torne um instrumento de trabalho permanentemente presente nas mãos de nossos colaboradores: para ser lido, riscado, anotado, pensado.(p.8)

(100) ... a UMESp assume-se plenamente em termos das suas ações... (p.17)

(101) ... passa-se a cumprir cabalmente... (p.17)

(102) ... certamente a via epistemológica é que pode, fundamentalmente, contribuir para a compreensão... (p.18)

(103) Seguramente, instituições de natureza jurídica diferente – como os são as universidades públicas e as particulares, devem refletir... (p.20)

(104) Desta forma, o ensino da ciência, da tecnologia, do patrimônio cultural acumulado pela humanidade,...), deve ser norteado por outros princípios decididamente opostos ou contrários às exposições lineares de áreas atomizadas, como tradicionalmente se faz. (p.23)

(105) Nessa perspectiva, a articulação entre Ensino, Pesquisa e Extensão torna-se acentuadamente promissora... (p. 24)

(106) Em função dessa abertura permanente, os antigos e novos projetos alimentam e retroalimentam, certamente, a proposta institucional da UMESp... (p.26)

(107) Tais características expressam a dimensão global das propostas que respondem

criticamente às demandas sociais, econômicas e políticas. (p.27)

(108) Evidentemente estes novos caminhos que vêm sendo trilhados pela UMESP... (p.28)

(109) Neste contexto, adquiriu importância crucial a busca que tem sido encetada pelas universidades brasileiras, que é de refletirem sobre si mesmas, suas tarefas e o quanto têm efetivamente realizado daquilo a que se propõem... (p.28)

(110) Tais procedimentos vêm sendo progressivamente incrementados pela criação e subsequente implantação.. (p.33)

(111) Assim, a idéia de um conjunto fechado de saberes, definido pelo professor para ser transmitido a grupos sucessivos de alunos, como tese (*sic*) está definitivamente sepultada, em todos os níveis de escolaridade. (p.44)

(112) a pesquisa(...) passa a estar presente, sendo vivenciada interativamente...(p.45)

(113) Na medida em que a Pesquisa imbrica-se ao Ensino e à Extensão, consolida-se progressivamente as formação do cidadão competente, isto é, do profissional-cidadão-competente preparado para ler criticamente os problemas da vida cidadã e, ao mesmo tempo, intencionar e criar estratégias para a construção de uma boa qualidade de vida com e na cidadania, democraticamente compreendida em seus múltiplos aspectos. (p.46)

(114) Na UMESP, a criação dos programas pós-graduação ocorreu paulatinamente, o que tem propiciado o surgimento de linhas de pesquisa... (p.47)

(115) No seu [da Extensão] relacionamento com os vários segmentos desta mesma sociedade, ora está mais próxima, ora mais distante, mas nunca completamente isolada. (p.58)

(116) Esse relacionamento [universidade *versus* sociedade] constitui o cerne do que é compreendido como Extensão pela UMESP, caracterizada pela ênfase na busca de relevância para as suas atividades, principalmente junto aos setores sociais que não têm acesso às conquistas empreendidas pelas modernas tecnologias. (p.58)

(117) A tríade indissociável é balizada, no entanto, por valores e questionamentos éticos, para que a universidade resista ao apelo de se amoldar ingenuamente à sociedade. Decorre daí que o envolvimento da Universidade com a comunidade próxima ou remota, (*sic*) ocorre de maneira crítica, (...), encontrando na Extensão momentos e movimentos

apropriados para desenvolver ações capazes de alterar qualitativamente a vida das comunidades. (p.59)

(118) Tendo-se como orientação uma idéia de Universidade que seja socialmente referenciada, os planos de ensino das disciplinas ... (p.61)

(119) Sendo assim, em algumas situações, setores organizados da sociedade (Sindicatos, Movimento de Meninos e Meninas de Rua, Secretaria de Emprego e Relações de Trabalho, dentre (sic) outros) apresentam suas demandas formalmente à Universidade. (p.62)

c.4. O caráter planetário da universidade

O espírito da globalização consolida cada vez mais o que os estudiosos da pós-modernidade estão chamando de o “caráter planetário da universidade”. (cf. Santos Filho, 2000, p. 47). No nível vocabular, a característica multinacional (também, transnacional ou global) pode ser vista e entrevista nas ocorrências:

(120) **Vale ressaltar que a Proposta Institucional é justamente a expressão da prática acadêmica – fundada na seriedade e no comprometimento social marcando o que deve ser priorizado nas atividades desenvolvidas, balizando as condições e formas de inserção de uma instituição com suas peculiaridades nas realidades regional, nacional e internacional, na Pesquisa, no Ensino e na Extensão.** (p.20-21)

(121) A filosofia educacional que funda o Ensino da UMESP se concretiza quer nos seus processos pedagógicos e científicos quer em processos de escolha de tomada de decisões profissionais, mantendo-se presentes, em última análise, os atributos do humano em decorrência da manifestação de uma certa consciência planetária da formação profissional do cidadão-do-mundo. (p.32)

(122) Ao mesmo tempo,(...), abre-se a possibilidade de, sem fugir dos limites disciplinares, fazer nascer novas/outras ações de extensão que ampliem o canal de comunicação entre a universidade e a sociedade com suas necessidades, quer no nível local, regional, nacional e até internacional.(p.46)

C. Dêiticos de Pessoa

De acordo com as noções teóricas tratadas sobre os dêiticos de pessoa no primeiro capítulo, pudemos ver que as marcas indicadoras de pessoa deixadas em um texto podem ser verificadas pelo uso dos pronomes de primeira e segunda pessoas (*eu, tu/você, nós e vós*) e pela utilização de determinantes e/ou pronomes (*meu/teu, nosso/vosso, seu* – nas formas do feminino e do plural). De maneira bem diferente da que se refere às marcas de pessoa, há também as marcas de não-pessoa, relativas sempre a uma “terceira-pessoa” (*ele, ela, eles, elas*).

No PP-UMESP 2003/2007, esses dêiticos de pessoa e não-pessoa circulam. Eles, semelhantemente às marcas temporais e espaciais, também apontam para realidades sócio-históricas e, para o nosso estudo, estão relacionadas à característica da pós-modernidade do âmbito universitário, pelo fato de apresentarem sujeitos divididos, confusos, fragmentados ideologicamente.

No contexto pós-moderno, essa característica fragmentada do sujeito é vista de maneira pessimista. Por esse motivo, caberia à “universidade, junto com outras instituições da sociedade, buscar salvar o humano e construir uma forma de humanismo satisfatório aos tempos pós-modernos e alguma forma de utopia que dê significado à vida humana”. (SANTOS FILHO, 2000, p. 48). Vejamos como os dêiticos de pessoa se relacionam ao tópico da fragmentação do sujeito no PP-UMESP: 2003/2007.

d. O sujeito fragmentado

Os pronomes e outras marcas pronominais

O estudo dos dêiticos de pessoa nos remete, em primeiro lugar, a algumas considerações sobre a questão da autoria. O texto de apresentação do PP-UMESP 2003/2007 é assinado pelo Reitor da Universidade. Assim, o enunciador constitui a autoridade máxima da instituição e, o enunciatário, toda a comunidade acadêmica da UMESp: alunos, funcionários, docentes,

pesquisadores e educadores de modo geral, conforme explicitado no texto: “Que este documento, que agora coloco nas mãos de toda a comunidade acadêmica,...” (p.8)

Passando para o exame das marcas de pessoa, notamos que o sujeito enunciador ocupa diferentes posicionamentos ao longo do texto; verificamos tais posicionamentos pelo estudo dos pronomes e marcas pronominais. Vejamos a tabela abaixo:

O Reitor apresenta-se como:		
Nós	(1º) Todos da comunidade acadêmica	Nós da UMESP, entretanto, desde quando tomamos a condição de universidade [em 1997] (p.7)
	(2º) Nova reitoria que tomou posse em 1998	Assim, desde 1998 quando <u>assumimos</u> esta Reitoria... (p.7)
Eu	(3º) Autor do texto	Esta versão que ora <u>apresento</u> ... (p.8)
Ele	(4º) PP-UMESP 2003/2007	Enquanto projeto, no entanto, <u>ele pede</u> a consciência e a aplicação de todos os que atuam nesta universidade para que saia do papel e se torne vida efetiva e manifesta em nossos ambientes e nas ações dos nossos alunos, docentes, pesquisadores e educadores de modo geral. (p.8)

Há momentos em que o enunciador se enuncia na primeira pessoa do plural como parceiro de todos aqueles que fazem parte da comunidade acadêmica: (123) “Nós da UMESP, entretanto, desde quando tomamos a condição de universidade [em 1997] entendemos a importância de possuirmos um documento que, construído, coletivamente, e, portanto, reconhecido por toda a comunidade acadêmica...” (p.7) Essa mesma marca enunciativa reaparece mais algumas vezes, por meio do pronome possessivo “nosso”: “nosso ambiente”, “nossos colaboradores” e “nossos alunos”.

Contudo, há momentos em que o preenchimento do “nós” sinaliza o abandono da parceria, relativizando o fato de que o Projeto Pedagógico foi

elaborado por um “coletivo de educadores (professores, pesquisadores, administradores, funcionários) que atuam na mesma instituição.” (p.7) Vejamos o trecho a seguir: (124) “Assim, desde 1998 quando assumimos esta Reitoria nos dispusemos a este trabalho que foi extremamente bem sucedido.” (p.7) Aqui o pressuposto enunciativo é o de que apenas o reitor, sua assessoria entre outros são os responsáveis pela construção do projeto. E, de fato, mais adiante no texto, ele mesmo mostra que o resultado final não advém de toda a comunidade, mas de um grupo representativo menor:

(125) Esta versão que ora apresento tomou com ponto de partida aquela concluída em 2000, sobre a qual foi feito sistemático trabalho de aprofundamento, de ampliação e de esclarecimento, submetendo o resultado final à discussão dos cursos, dos diretores e dos órgãos colegiados.(p.8)

Neste mesmo trecho, observamos um terceiro tipo de posicionamento, por meio do abandono explícito da primeira pessoa do plural e da assunção da primeira pessoa do singular: “esta versão que ora apresento...” (p.8)

O uso da primeira pessoa do singular ocorre quando o reitor assume o posicionamento específico de sua autoridade máxima da universidade que, nesse caso, é o de oficializar a circulação de um novo documento na instituição. A marca de primeira pessoa do singular reaparece nesse mesmo contexto no último parágrafo: (126) “Que este documento, que agora coloco nas mãos de toda a comunidade acadêmica,...” (p.8)

Nos dois parágrafos que antecedem o final do texto de apresentação, o reitor manifesta suas expectativas com relação ao uso do Projeto por parte da comunidade acadêmica. Em um dos trechos, o enunciador abandona tanto as marcas da primeira pessoa do plural, quanto as da primeira do singular:

(127) Enquanto Projeto, no entanto, ele pede a consciência e aplicação de todos os que atuam nesta universidade para que saia do papel e torne-se vida efetiva e manifesta em nossos ambientes e nas ações dos nossos alunos, docentes, pesquisadores e educadores de um modo geral (p.8)

A partir de mais esse deslocamento dêitico, percebemos a instauração da não-pessoa no discurso e, com isso, notamos que o sujeito enunciador do Reitor exterioriza as suas expectativas com relação ao uso que os interlocutores (toda a comunidade acadêmica) deverão fazer do Projeto.

Se considerarmos as relações convencionais de poder do próprio espírito capitalista, e também levando em conta as condições de produção e recepção no contexto de trabalho específico que envolve reitor/comunidade acadêmica, poderíamos dizer que tais expectativas representam um tipo de ordem. Contudo, elas são expressas pelo sujeito enunciador do Reitor de uma maneira mais modalizada, uma vez que o PP-UMESP 2003/2007, como a não- pessoa do discurso é, por meio da utilização de uma figura de linguagem, personificado: o PP-UMESP “pede”. A modalização acontece também, de outra forma e, desta vez, fora do nível conotativo da linguagem em:

(128) Meu desejo é que ele se torne um instrumento de trabalho permanente presente nas mãos de nossos colaboradores: para ser lido, riscado, anotado, pensado. Para que suas idéias ajudem a construir e reconstruir a ação, corrigir seu curso, criar idéias novas.
(p.8)

Esse tom mais modalizado é comum dos relacionamentos interpessoais mais simétricos, nos quais as relações de poder não sofrem desnivelamentos tão consideráveis. Dessa forma, entendemos que estamos diante de um quinto posicionamento, que faz parte do espírito capitalista: o de colaborador (“Meu desejo é que ele se torne um instrumento de trabalho permanente presente nas mãos de nossos colaboradores.” [p.8]).

Entendemos que se trata de um posicionamento diferenciado dos demais. No contexto mercadológico da atualidade, a noção de sujeito “colaborador”, a nosso ver, se diferencia substancialmente da noção de sujeito “parceiro”, correspondente ao primeiro posicionamento aqui mencionado. Temos então um acréscimo a fazer ao quadro que resume o exame dos dêiticos de pessoa:

O Reitor também se apresenta como		
Eu	colaborador	Enquanto Projeto, no entanto, ele <u>pede</u> (...) <u>Meu desejo</u> é que ele se torne um instrumento de trabalho permanente (...) Para que suas idéias ajudem a construir e reconstruir a ação, corrigir seu curso, criar idéias novas. (p.8)

Nos demais capítulos do PP-UMESP 2003/2007, notamos a presença predominante da não-pessoa, o que faz com que o Projeto tenha uma característica mais impessoal. Contudo, nos limites de um estudo de natureza discursiva, no qual esta tese se insere, o aparecimento do PP-UMESP 2003/2007 como a terceira pessoa do discurso precisa ser mais detalhadamente estudada.

Vejamos, pois, a ocorrência (129) novamente:

(129)... A UMESp vem se adiantando com frequência ao que tem merecido consideração, ao aprimorar suas estruturas ou formas de organização e de proposição dos seus cursos de Formação Profissional – tanto da graduação quanto de pós-graduação – perseguindo patamares de melhor qualidade em vários aspectos da formação profissional de seus alunos para o século XXI, já iniciado. (p.16)

Na ocorrência (129), temos o “agora” como dêitico de tempo, indicando um processo de continuidade, o que acontece de diferentes formas por três vezes. Como indicador da dêixis espacial, temos os vocábulos que nos remetem à idéia de um “agora” que representa o lugar da competitividade/concorrência, característica do espírito do capitalismo global. De acordo com o princípio do estudo da dêixis enunciativa, o binômio “aqui-agora” aponta para a presença incondicional de um outro binômio que também faz parte da cena enunciativa do momento do presente da enunciação: o “eu-tu”. Dessa forma, a UMESp, como a “não-pessoa”, ganha um valor de “pessoa” do discurso e se aproxima do “tu”, interlocutor. Os sentidos no Projeto tornam-se, assim, mais imediatos, pessoais e informais.

Esse fenômeno acontece ao longo de todo o Projeto, basta observarmos a quantidade de expressões no gerúndio, por exemplo. Considerando o contexto atual do espírito capitalista, a mudança de *status* enunciativo do Projeto, que de “não-pessoa” passa a ser de “pessoa”, representa também a força do PP-UMESP enquanto produto, que está sendo oferecido no mercado da educação superior.

A partir do exame da dêixis, observamos no PP-UMESP um sujeito enunciador fragmentado, qualidade característica do paradigma pós-moderno da universidade. Ora esse sujeito enunciador representa a comunidade como um todo, ora representa apenas os membros da gestão 1999/2002 e ora ele representa o próprio reitor. Há momentos, ainda, nos quais o sujeito enunciador se ausenta, cedendo o seu lugar de enunciador para o Projeto Institucional, que, na atualidade, é o documento mais valorizado na esfera universitária, uma vez que pode ser mais um indicador de qualidade de determinada instituição educacional no mercado.

4.2 Análise do PD-1993/1996

O PD-1993/1996 traz, ao nível do conteúdo, uma afirmação explícita sobre o seu não engajamento educacional pautado nos valores estritamente ligados ao mercado e suas leis: “A Igreja Metodista (...) engaja-se na educação não por interesse pecuniário... “. (p.4), embora reconheça que a educação, em todos os seus níveis, é o segmento social que “cria condições para o trabalho” e que dá “acesso (...) a novos conhecimentos” para a melhoria das condições de vida humana.(p.4)

Quanto à estrutura composicional do texto, o PD 1993/1996 se apresenta de forma mais topicalizada e, nesse sentido, reproduz mais o caráter burocrático dos projetos pedagógicos universitários que antecederam as decisões legais da Educação Brasileira, especialmente as da LDB/96:

A. Dêiticos de tempo

Para verificar como acontece a relação educação superior e mercado nos níveis enunciativo e lingüístico, iniciaremos o estudo do PD-1993/1996, por meio do exame da ação dos verbos. Chamam a nossa atenção o tempo presente do indicativo e também dos que se apresentam, oferecendo o aspecto do “gerundismo” – referente ao tópico do imediatismo/dinamismo. A grande incidência dos verbos no infinitivo e a recorrência em alguns trechos ao tempo do pretérito perfeito do indicativo (por meio de algumas expressões de tempo no passado) também despertam a nossa curiosidade para o estudo da ação dos verbos.

a. Imediatismo/Dinamismo

a.1. A ação dos Verbos

Presente do Indicativo e “Gerundismo”

Encontramos nas ocorrências de (130) a (149) do PD – 1993/1996 o uso do tempo presente do indicativo e de alguns “gerundismos”. Essa ação verbal com o foco no “agora”, típica da universidade pós-moderna, aponta, em parte, para o imediatismo e para o dinamismo. As ocorrências são as seguintes:

(130) O IMS compreende, além da FES-ABC, outros órgãos e atividades... (p.3)

(131) Este Plano Diretor destaca a FES-ABC, em função da implantação do processo de transformação em Universidade, contemplando, também, os demais órgãos do IMS. (p.3)

(132) A educação passa por um processo de transição que atinge a toda a sociedade e cujas marcas são a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, em tramitação no Congresso Nacional. (p.3)

(133) As políticas e diretrizes, (sic) conflitam, em certa medida, com nossa atual capacidade de resposta, por exigir adequação, reformulação e experimentação, em

função do novo modelo proposto no regimento Unificado da FES-ABC, visando a implementação da UMESP. (p.4)

(134) A filosofia educacional do IMS, (*sic*) tem por referência os documentos “Credo Social da Igreja Metodista”, “Plano para a Vida e Missão da Igreja Metodista” e “Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista”, conseqüentes de sua fé e ensinamentos bíblicos. (p.4)

(135) A Igreja Metodista, portanto, engaja-se na educação não por interesse pecuniário, nem pelo desejo de dominar consciências... (p.4)

(136) Em sua prática histórica (*sic*) a Igreja Metodista luta contra preconceitos, discriminação de raça, cor ou credo religioso e oferece educação cristã sempre com a abertura ao diálogo. (p.4)

(137) As instituições metodistas procuram oferecer uma educação... (p.4)

(138) Portanto, (*sic*) encara a educação como via d acesso, mediante a pesquisa, os novos conhecimentos, que... (p.4)

(139) Por entender a divisão de trabalho que caracteriza a sociedade atual, a Igreja procura somar forças em grupos e organizações que se empenham no ensino, autorizada pelos poderes públicos, a fim de atender às necessidades educacionais da população. (p.4)

(140) Dessa forma a ação educacional da Igreja Metodista está presente no mundo, nos continentes e em vários países, e, principalmente, no Brasil, contando, hoje, com uma universidade, dezesseis escolas de nível superior, dezenas de escolas de 1º e 2º graus e pré-escolas. (p.4)

(141) O IMS está comprometido com a filosofia educacional metodista e também com a verdade que liberta: “Conhecereis a verdade e a verdade vos libertará” (Evangelho de São João...) (p.4)

(142) Na sociedade contemporânea o conhecimento humano está fragmentado em especializações estanques e concepções de mundo que se excluem reciprocamente. O IMS, partindo de uma concepção do mundo e (*sic*) sentido da história, procura recuperar a perspectiva de totalidade. (p.5)

(143) Com base nesta visão de mundo, o IMS desenvolve a educação não como processo de formação apenas, mas como meio de interação social que conduz à participação plena, produtiva e crítica das pessoas na sociedade, habilitando-as a contribuírem para o bem comum na medida plena de suas capacidades. (p.5)

(144) O IMS, instituição de ensino superior da Igreja Metodista, tem como missão a formação da pessoa humana (*sic*) como ser integral, o desenvolvimento de sua qualidade de vida... (p.5)

(145) Por isso, o IMS deseja que todos os envolvidos no processo de educação entendam como missão... (p.5)

(146) A Igreja Metodista realiza sua missão através dos agentes de pastorais, das suas comunidades eclesiais, dos seus órgãos institucionais voltados para a educação, saúde e ação comunitária, entre os quais encontra-se o IMS, entidade mantenedora da FES-ABC e UMESP, do Colégio Metodista, do Cemsup, do Cave e da Editora Metodista. (p.6)

(147) A política institucional de pesquisa prevê recursos necessários e suficientes para projetos oriundos dos programas de pós-graduação “stricto-sensu”, mestrado e doutorado, bem como... (p.8)

(148) A expansão do ensino de graduação, mediante a criação de cursos, visa atingir a essencialidade e a universalidade que pretendemos. (p.8)

(149) O IMS alcança seus objetivos nas áreas de ensino, pesquisa, administração e na ação comunitária, envolvendo a vida acadêmica e a comunidade externa, através dos serviços de extensão... (p.10)

Conforme observamos, a dêixis temporal vista na ação desses verbos destacados apontam para o discurso mercadológico da universidade pós-moderna, já que a marca enunciativa do “agora” se faz presente.

Contudo, é relevante considerarmos um aspecto do conteúdo que vai trazer um foco diferente para a questão temporal no Plano, que diz respeito ao seu caráter transitório: (131) “Este Plano Diretor destaca a FES-ABC, em função da implantação do processo de transformação em Universidade...” (p.3); (132) “A educação passa por um processo de transição que atinge a toda a sociedade e cujas marcas são a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e

Bases para a Educação, em tramitação no Congresso Nacional”; (133) “As políticas e diretrizes, (*sic*) conflitam, em certa medida, com nossa atual capacidade de resposta, por exigir adequação, reformulação e experimentação, em função do novo modelo proposto no regimento Unificado da FES-ABC, visando a implementação da UMESP.” (p.4)

O caráter transitório pode ser flagrado no nível enunciativo, uma vez que, no nível enunciativo, se mesclam presente/passado e uma certa “neutralidade temporal”, ou atemporalidade de um tempo que chamaremos de “intermediário”. Vejamos este último com a utilização dos verbos no :

Infinitivos

É comum que projetos, especialmente os que ocorrem na grande esfera de atividade acadêmica, elaborados para os mais diferentes propósitos, apresentem a marca da atemporalidade, por meio do uso do infinitivo. O PD — 1993/1996 não só apresenta essas marcas nas partes da sua estrutura composicional convencionalmente dedicadas à uma descrição em tópicos, como também em outras partes que normalmente se apresentam, por meio de uma estrutural textual mais dissertativa – como é o caso da última parte do tópico 1.2. que trata da *Missão Institucional* do IMS. Há longa seqüência de tópicos que se apresentam por meio dos verbos no infinitivo: a) desenvolver...; b) compreender..., c) tomar..., d) formar...; e) desenvolver...; f) refletir...; g) propiciar..., h) habilitar... e ampliar... (cf. PD – 1993/1996, p.5-6)

Uma outra lista de verbos no infinitivo é apresentada como *Objetivos Gerais* na seqüência: a) ministrar...; b) formar...; c) contribuir...; d) promover...; e) atuar...; f) tornar...; g) cultivar...; h) apoiar...; i) utilizar... (cf. PD – 1993/1996, p.6), reforçando a atemporalidade observada.

Vejamos agora como se dá a referência ao passado, que traz à tona o tópico b) do rompimento com as metanarrativas.

b) Rompimento com as metanarrativas

Pretérito do Indicativo e outras expressões com valor temporal

Os três primeiros parágrafos que dão início ao desenvolvimento da *Apresentação* do PD 1993/1999 apresentam-se no pretérito perfeito e tratam das questões ligadas, não apenas às informações históricas da fundação do IMS (atual UMESP), mas também a alguns dados da tradição³³ educacional metodista no Brasil:

(150) Em vinte anos de ensino superior (sic) as faculdades mantidas pelo IMS passaram pelas fases de instituições integradas e de federação de escolas, ministrando ensino de graduação e pós-graduação “lato” e “stricto sensu”, realizando pesquisas e atuando na área de extensa, crescendo igualmente em edifícios, laboratórios, instalações de clínicas, serviços de atendimento ao alunado, biblioteca, livraria e papelaria, restaurante e lanchonete, telefonia e processamento de dados, esgotando a excepcionalidade de estabelecimento isolado de ensino superior, de que trata o artigo 2º, da Lei 5.540/68 que estabelece que o “ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidade e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado”. (p.4)

(151) Durante essas fases, adquiriu-se experiência e maturidade, vividas no contexto interno acadêmico e externo de uma sociedade dinâmica, contraditória, em desenvolvimento, política, social e economicamente instável. (p.4)

(152) A tradição metodista de comunidade confessional voltada para a educação, com centenas de instituições de ensino superior, médio e fundamental espalhadas pelo mundo e centenárias no Brasil, em conexão entre si, por meio do Conselho geral das Instituições Metodistas de Ensino (Cogeime), deu consistência ao IMS para realização de obra educacional de envergadura, de estrutura organizacional e funcionamento de universidade de fato, embora não o seja de direito (p.4)

Considerando essas marcas que nos remetem ao tempo passado, notamos que o PD-1993/1996 também se preocupa em manter uma conexão

³³ A análise que aprofunda a questão relacionada à tradição religiosa metodista ocorrerá no Capítulo 6.

com a história e com a tradição do IMS. Dessa perspectiva, observamos que há uma preocupação com os resgates das metanarrativas no texto.

B. Dêiticos de Espaço

O “lugar social” no PD – 1993/1996 pode ser entrevisto pelo exame dos vocábulos enunciativos marcados, organizados no campo semântico que pertence ao espírito do capitalismo. Além dos vocábulos, entre os demais fenômenos que colaboram com a análise dos indicadores espaciais estão os advérbios de modo, mostrando as relações com os subtópicos da competitividade e da eficiência, que também pertencem ao contexto mercadológico.

c. O espírito do capitalismo

c.1. A presença do vocábulo marcado

No quarto parágrafo do texto de *Apresentação*, encontra-se uma descrição do patrimônio do IMS : (153) “...edifícios, laboratórios, instalações de clínicas, serviços de atendimento ao alunado, biblioteca, livraria e papelaria, restaurante e lanchonete, telefonia e processamento de dados...” (p.4)

A preocupação material com o patrimônio é, por excelência, vinculada a valores econômicos globais e, portanto, mostra-nos a presença do discurso mercadológico no Plano.

Espalhados também ao longo das demais partes do PD-1993/1996, encontramos outros vocábulos e expressões vocabulares que podem, da mesma forma, se encaixar nesse campo semântico mercadológico:

1. desenvolvimento economicamente instável; 2. desenvolvimento da tecnologia, 3. situação econômica; 4. gestão de qualidade; 5. efetividade; 6. necessidades econômicas; 7. condições para o trabalho; 8. acesso a novos conhecimentos; 9. divisão de trabalho; 10. qualidade de vida; 11. recursos necessários e suficientes; 12. recursos financeiros; 13. iniciativa privada; 14.

oferta de cursos de graduação e pós-graduação; 15. quantidade de vagas oferecidas; 16. demanda de mercado; 17. contexto sócio-econômico.

c.2 Competitividade e eficiência mercadológica

Com relação à competitividade, a ocorrência (153), que descreve o patrimônio do IMS, pode no PD – 1993/1996 ainda ser flagrada. Para tanto, temos que considerar uma questão histórica que nos remete à época de implantação do ensino de tradição metodista no Brasil anterior ao início da Primeira República.

Uma das estratégias utilizadas pelos missionários norte-americanos para impressionar a nova elite nacional em formação daquela época – primeiramente no Sudoeste de São Paulo e, depois, em todo o país – no sentido de os pais matriculem seus filhos nas escolas metodistas, voltava-se para uma preocupação estética dos prédios, do mobiliário e do próprio equipamento didático. É importante lembrar que essa preocupação com a estética, além de apontar para uma ação estratégica mercadológica, também fazia parte do sentimento de superioridade dos imigrantes sulistas dos Estados Unidos da América em relação aos brasileiros e, em geral, aos latino-americanos. Daí que a preocupação de descrever o patrimônio do IMS é por nós vista no PD – 1993/1996 da perspectiva bakhtiniana, isto é, no fluxo da comunicação social, refletindo, portanto, fragmentos da história da educação metodista no Brasil.

Já com relação às marcas de eficiência propriamente ditas, alguns dados lingüísticos também mostram o período de transitoriedade. Se, por um lado, o discurso da eficiência se faz presente, por outro, existe também um discurso com tendência mais autocrítica com relação ao caminho de busca pela maturidade que o IMS terá que percorrer.

Vejamos primeiramente como o discurso da eficiência, às vezes representando até um certo exagero, pode ser identificado, por meio das escolhas vocabulares, dos advérbios e adjetivações:

(154) Durante essas fases, adquiriu-se experiência e maturidade, vividas no contexto interno acadêmico e externo de uma sociedade dinâmica, contraditória, em desenvolvimento, política, social e economicamente instável. (p.3)

(155) A tradição metodista de comunidade confessional voltada para a educação, com centenas de instituições de ensino superior, médio e fundamental espalhadas pelo mundo e centenárias no Brasil.

(156) Ele [o PD — 1993/1996] foi elaborado com discernimento, profunda acuidade social, política, econômico-financeira e com acompanhamento exigente e orientador da Comissão de Acompanhamento do Processo de Transformação, pela via de autorização, da Federação de Escolas Superiores do ABC – FES-ABC, em Universidade Metodista de São Paulo. (p.3)

Com relação ao movimento que caminha em direção oposta ao discurso da eficiência, o Plano mostra uma visão mais realista no que diz respeito à auto-imagem do IMS, na medida em que apresenta alguns comentários avaliativos identificados nas expressões adverbiais “extremamente difícil” e nas expressões modalizadoras “a universidade procura...” Vejamos tais expressões no contexto:

(157) O Plano Diretor do IMS para o próximo quadriênio (1993 a 1996), período de implantação do Regimento Unificado de Federação de Escolas Superiores do ABC – FES-ABC — e de novos cursos, com vistas à transformação em Universidade Metodista de São Paulo — UMESP —, vem trazer uma nova possibilidade educacional à Instituição, em meio a uma situação social, política e econômica, extremamente difícil. (p.3)

(158) As políticas e diretrizes, conflitam, em certa medida, com nossa atual capacidade de resposta, por exigir adequação, reformulação e experimentação, em função do novo modelo proposto no regimento Unificado da FES-ABC, visando à implementação da UMESP, É precisamente nesta direção que se percorre o caminho da reflexão, da mudança, da gestão da qualidade, para garantir sua efetividade na realização dos seus objetivos. (p.3)

(159) As instituições metodistas procuram oferecer uma educação que cria condições para o trabalho... (p.4)

(160) Por entender a divisão do trabalho que caracteriza a sociedade atual. A Igreja procura somar forças em grupos e organizações que se empenham no ensino... (p.4)

(161) O IMS, (...), procura recuperar a perspectiva de unidade e totalidade. (p.5)

(162) Por isso, a Igreja procura viver o Evangelho e desenvolver uma ação educativa... (p.5)

C.Dêiticos de Pessoa

Impessoalidade pronominal e verbal

Os dêiticos de não-pessoa no PD — 1993/1006 não dialogam com a característica da realidade sócio-histórica das universidades pós-modernas da fragmentação ideológica do sujeito.

O PD – 1993/1996, no que diz respeito à autoria, é assinado pela instância de maior poder de toda e qualquer instituição de ensino ligada à tradição religiosa metodista: o Conselho Diretor. Ao final do documento, há um parágrafo que diz: “O Conselho Diretor agradece a todos quantos trabalharam na elaboração deste documento, tanto na sua forma original como nas conclusões obtidas na reunião conjunta de 11 de julho de 1992.” (p. 15)

O uso da não-pessoa predomina no PD – 1993/1996. Ao longo de todo o documento, há no texto de *Apresentação* dois indicadores da dêixis de pessoa, que podem ser identificados, por meio da utilização do pronome “nosso” e da terminação do verbo “servir”, na primeira pessoa do plural, indicando uma relação de parceria entre o sujeito enunciador e os enunciatários do Plano (aqueles que fazem parte das instâncias decisórias do IMS). As ocorrências são:

(163) As políticas e diretrizes, conflitam, em certa medida, com nosso atual capacidade de resposta, por exigir adequação, reformulação e experimentação, em função do novo modelo proposto no regimento Unificado da FES-ABC, visando a implementação da

UMESP, É precisamente nesta direção que se percorre o caminho da reflexão, da mudança, da gestão da qualidade, para garantir sua efetividade na realização dos seus objetivos. (p.4)

(164)Interagir com a comunidade interna e externa, com a sociedade, seus reclamos e seus questionamentos, com as necessidades econômicas e sociais da região a que servimos, desenvolverá as bases de fé e esperança metodista. (p.4)

Verificamos que as marcas de pessoa, se comparadas às de tempo e de espaço dentro do próprio Plano, não são tão significativas em termos quantitativos, portanto não indicam a forte presença do discurso mercadológico.

Terminamos este capítulo fazendo um pequeno resumo dos principais aspectos observados a partir da análise de ambos os documentos.

Com relação ao conteúdo, tanto o PP-UMESP 2003/2207 quanto o PD – 1993/1997 afirmam que a lógica capitalista não é o foco de seus interesses educacionais, embora reconheçam a sua interferência. Vale ponderar que o PP-UMESP, ainda ao nível do conteúdo, é mais enfático em explicitar a sua crítica em relação à hegemonia de mercado. Os indicadores dêiticos de tempo, espaço e pessoa encontrados no PD — 1993/1996 não apontam para o contexto extraverbal do espírito capitalista na mesma intensidade.

Quanto à estrutura composicional, O PD – 1993/1996, por ter a característica burocrática dos antigos projetos universitários, apresenta, por sua vez, uma marca mais empresarial, quando comparado à estrutura textual do documento mais recente da Gestão de 2003/2007.

Agora no nível enunciativo, as marcas temporais predominantes do presente da enunciação espalhadas por todos os capítulos analisados do PP-UMESP – 2003/2007 — do imediatismo /dinamismo do mercado –, bem como o significativo maior número de vocábulos – que remetem ao espírito do capitalismo – estabelecem com o paradigma das universidades pós-modernas um diálogo de maior adesão em relação ao que pôde ser notado a partir do exame dos mesmos indicadores dêiticos do PD-1993/1996.

Ainda no nível da análise enunciativa, a dêixis de pessoa no PP-UMESP mostra a fragmentação do sujeito enunciador do Reitor, fato que também

direciona a nossa atenção para mais uma necessidade do ensino superior na pós-modernidade. No PD — 1993/1993 predomina, ao contrário, as marcas de impessolidade e, com isso, a presença do discurso mercadológico é mais comedida.

CAPÍTULO 5. O DISCURSO PEDAGÓGICO

Qualquer texto (tanto oral como escrito) comporta, claro, grande quantidade de elementos heterogêneos, naturais, primários, alheios ao signo e que escapam ao campo das ciências humanas (...) e que, não obstante, a análise leva em conta (...). Não há textos puros, nem poderia haver.

(BAKHTIN, 1979/1992)

Iniciamos o segundo capítulo de análise dos *corpora* retomando alguns aspectos do contexto extraverbal do paradigma da universidade moderna³⁴, ao qual estamos aqui nos referindo como o discurso pedagógico.

Na base da universidade moderna encontra-se um espaço (que ainda não é o dêitico) social específico da autonomia e do pensamento crítico. Vejamos o seguinte trecho de Marilena Chauí (1999):

A legitimidade da universidade moderna fundou-se na conquista da idéia de autonomia do saber diante da religião e do estado, portanto, na idéia de um conhecimento guiado por sua própria lógica, por necessidades imanentes a ele, tanto do ponto de vista da sua invenção ou descoberta como de sua transmissão. Por isso mesmo, a universidade européia tornou-se inseparável das idéias de formação, reflexão, criação e crítica. Com as lutas sociais dos últimos séculos, com a conquista da educação e da cultura como direitos, a universidade tornou-se também uma instituição social inseparável da idéia de democracia e de democratização do saber: seja para realizar essa idéia, seja para opor-se a ela, a instituição universitária não pôde furtar-se a responder, afirmativa ou negativamente, ao ideal socialista. (CHAUÍ, p. 42)

Como consequência da autonomia e do pensamento crítico, específicos da universidade moderna, destacamos, resumidamente, o triunfo do humanismo secular, bem como do Estado moderno – com isso surgem as universidades públicas e as faculdades laicas de natureza privada, diminuindo o número e o prestígio das confessionais –; a hegemonia da racionalidade

³⁴ Vimos que outros autores denominam esse contexto extraverbal no âmbito da universidade como o *paradigma sócio-universalista*. Também usaremos esta referência.

científica sobre a racionalidade filosófica e teológica; o projeto iluminista – com a valorização das idéias da Revolução Francesa: igualdade, liberdade e fraternidade – e o comprometimento com a máxima da universidade: a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão.

O levantamento do contexto sócio-histórico realizado no primeiro capítulo nos permite notar que alguns dos princípios do paradigma da universidade moderna chocam-se com as propostas da universidade confessional, formando uma tensão de base, devido às questões da própria natureza desta última: confessional e privada ao mesmo tempo.

Contudo, vimos que essa tensão de base tem sido por essas universidades trabalhada a partir da adoção de uma identidade mais voltada para o paradigma da universidade moderna.

No caso da UMESP, a aproximação da sua imagem em direção aos princípios da modernidade é histórica, especialmente após a abertura do processo de democracia brasileiro, conforme também já discutiremos no primeiro capítulo. Contudo nem sempre foi assim. Lembramos que na época da implantação do metodismo no Brasil, antes do início da Primeira República, as instituições educacionais protestantes identificaram-se com um projeto pedagógico de tendência liberal e, portanto, mais elitista.

As principais características nos dois documentos da Universidade que remetem ao seu compromisso estabelecido com a visão moderna de educação são as seguintes: a) o caráter científico; b) a relação de autonomia, em especial com respeito à religião e c) a necessidade de auto-afirmação. Vejamos como essas três características podem ser observadas pela análise dos dêiticos de (A) tempo, (B) espaço e (C) pessoa.

É importante explicitar que, para o estudo dos dêiticos de tempo, examinaremos a ação conjunta dos tempos verbais no presente (presente do indicativo, gerúndio e afins, além das expressões temporais e adverbiais) e dos vocábulos enunciativos marcados do discurso pedagógico. Para os dêiticos de espaço, direcionaremos o foco da nossa atenção ao uso de alguns advérbios de negação e à recorrência do fenômeno da modalização autonímica. Completando a análise, para o estudo dos indicadores da dêixis de pessoa,

observaremos o uso das marcas pronominais em relação à presença dos vocábulos marcados do discurso pedagógico.

5.1 Análise do PP-UMESP 2003/2007

Com relação primeiramente ao conteúdo, verificamos que a referência à base legal que sustenta o PP-UMESP – 2003/2007 aponta para uma preocupação com o aspecto social que envolve o discurso pedagógico. Referimo-nos aqui especificamente à Constituição de 1988, à LDB/96, ao FORGRAD, nas versões 1999, 2000 e 2002³⁵ e outros. Confirmamos alguns fragmentos do Projeto:

(165) A Constituição de 1988³⁶, e posteriormente a LDB, marcam um processo contínuo de descentralização na organização e administração do sistema de ensino nacional, tradicionalmente autoritário, centralizado e verticalista nas decisões. (p.15)

(166) As orientações oficiais, que inicialmente limitaram-se às diretrizes curriculares, à implementação e à normatização do Exame Nacional de Cursos, às demais definições das chamadas Comissões de Especialistas, e de outras, para averiguação das condições de ofertas e de ensino de cursos — principalmente os de graduação — tanto nos processos de autorização quanto nos de reconhecimento de cada curso, passam a inaugurar um momento novo, qual seja, o de **transição da reflexão para a ação** (cf. Proposições do FORGRAD/2002). (p.16-17)

(167) Para tanto, passa-se a cumprir cabalmente os ditames da Lei 9.394/96 (LDB), em especial em seu Artigo. 1º, Inciso I, o qual explicita que... (p.17)

(168) Em uma perspectiva histórica, foi levado em conta o Fórum Nacional dos Prós-Reitores de Graduação – versões 1999, 2000 e 2002 – quando foram...

(169) Tais características expressam a dimensão global das propostas que respondem criticamente às demandas sociais, econômicas e políticas bem como ao cumprimento dos dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e que propugna o Plano Nacional de Educação. (p.27)

³⁵ Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Graduação.

³⁶ Neste capítulo acrescentamos aos nossos destaques o “sublinhado duplo” para identificarmos o discurso pedagógico

(170) ... assumem-se posições que implicam a atualização das licenciaturas da UMESp com relação a (1) a legislação vigente, (2) a definição de dois núcleos temáticos comuns para a formação de professores (...) (4) definição de eixos temáticos a serem contemplados na organização curricular dos cursos de licenciatura, (b) do perfil desejável do professor para o século XXI (a partir da orientação do MEC)... (p.36)

Ainda ao nível do conteúdo encontramos a informação de que a fundamentação de todo o PP-UMESP 2003/2007 será tratada cientificamente por meio de duas vias: a epistemológica e a ontológica, esta última relacionada ao domínio que inter-relaciona a Filosofia e a Religião, especialmente ligada à de tradição metodista. (cf. p. 19; 20 e 26). Verificamos, assim, o caráter científico do discurso pedagógico no conteúdo, por meio do olhar para os domínios epistemológico e ontológico.

A estrutura composicional do Projeto é a do texto argumentativo, aproximando-se mais do caráter científico e distanciando-se do caráter burocrático dos antigos documentos.

Passamos agora para o exame dos indicadores da dêixis de tempo.

A. Dêiticos de Tempo

Assim como ocorre com o exame do discurso mercadológico no PP-UMESP – 2003/2007, destaca-se o compromisso com o tempo presente nas marcas verbais, nas expressões de valor temporal e nos advérbios. Contudo, essas marcas do “agora” apontam para características de um “passado”, que nos remete de volta ao paradigma da universidade, tal como foi concebida na modernidade, o caracteriza o plano não embreado. Apoiados nesse paradigma, identificamos no eixo temporal a presença do a) caráter científico da universidade moderna.

Essa característica aparece espalhada ao longo de todo o Projeto. Podemos, entretanto, perceber com maior facilidade a presença do posicionamento discursivo identitário da universidade moderna, considerando as marcas temporais em correlação à formação de um campo semântico que contém vocábulos e expressões vocabulares do universo educacional.

a. O caráter científico da universidade moderna

a.1. Ação dos Verbos, dos Vocábulos e das Expressões Vocabulares Enunciativas³⁷

Presente do Indicativo

A ação dos verbos no presente do indicativo acompanhados dos vocábulos e das expressões vocabulares que destacam os princípios da universidade moderna ajuda a identificarmos a presença do “outro” do discurso pedagógico no PP-UMESP — 2003/2007, bem como o seu caráter científico.

(171) A função de um (1.) Projeto Político-Pedagógico é³⁸ estabelecer horizontes, definir objetivos e sugerir formas de ação que auxiliem a organizar, racional e tecnicamente, a ação da universidade em direção à construção de seus ideais³⁹.(p.7)

(172) Vale dizer que, desta perspectiva, o (2) Projeto Político-Pedagógico é um importante instrumento de apoio para a construção da identidade de uma instituição... (p.7)

(173) As orientações oficiais, (...) passam a inaugurar um (3) momento novo...(p. 16-17)

(174) ...passa-se a cumprir cabalmente os ditames da (4) Lei 9.394/96 (LDB)... (.p.17)

(175) ... assegura-se, no presente da UMESp, um duplo sentido e um triplo espaço de envolvimento (5) coletivo... (p.17)

³⁷ Neste capítulo de análise, destacaremos o campo semântico do discurso pedagógico juntamente com as expressões de tempo, uma vez que aqui eles sempre aparecem interligados.

³⁸ Manteremos o sublinhado simples, para indicar a relação do discurso pedagógico com o mercadológico.

³⁹ Sempre que possível, procuramos identificar as ocorrências que apontam para a presença do discurso pedagógico em ambos os documentos nos mesmos trechos, nos quais também circula o discurso mercadológico analisado no capítulo anterior. Contudo, dada a inserção dessa diferente realidade sócio-histórica, ou de um outro discurso, utilizaremos uma referência numérica diferente para tais trechos, respeitando desse modo a seqüência que já estava usada neste capítulo.

- (176) A legislação bem como os documentos orientadores, (...), definem a (7) indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão. (p.18)
- (177) ... a confessionalidade aludida diz respeito, de modo especial, às finalidades da (8) ação educacional da UMESP... (p.20)
- (178) A práxis pedagógica vivenciada por uma (9) comunidade universitária, como a da UMESP, tem como meta a oposição de igualdades sociais... (p.21)
- (179) ... a UMESP, na sua organização interna, funda-se em um (10) modelo de ciência que tem por esteio a complexidade,...(24)
- (180)... as experiências dos (11) docentes e dos (12) alunos dos (13) Cursos de Pós-Graduação da UMESP (14) começam a ser (15) socializadas de várias e (16) criativas formas... (p.25)
- (181) A presente (17) Proposta Pedagógica Institucional da UMESP expressa, pois, as intenções caracterizadas nos projetos de cada curso, ... (p.26)
- (182) A (18) filosofia educacional que funda o Ensino da UMESP se concretiza nos seus (19) processos pedagógicos e científicos... (p.32)
- (183) A ampliação das modalidades dos (20) cursos de especialização *lato sensu* e dos cursos de extensão universitária é outra diretriz que se mantém norteando a expansão da área de ensino da UMESP... (39)
- (184) Gerar, promover e difundir conhecimentos – *por meio da* (21) pesquisa – constituem atribuições essenciais do ensino superior. (p.43)
- (185) O conceito de aprendizagem deve refletir-se em todas as instâncias da (22) vida universitária... (p.44)
- (186) ... a sistematização do conhecimento torna-se mais consistente quando se delineiam (23) linhas de pesquisa organizadas em áreas prioritárias. (p.47)
- (187) Os (24) eixos temáticos definidos para o presente são... (p.48)
- (188) A busca de relevância para o conhecimento produzido na e compartilhado pela Universidade aporta com segurança nas (25) atividades de Extensão... (p. 55)

(189) (26) Extensão Universitária é entendida na UMESP, portanto, em termos de diálogo... (p.55)

(190)... A UMESP considera prioritário o atendimento aos (27) segmentos sociais sistematicamente excluídos do acesso aos benefícios advindos do conhecimento. (p.56)

(191)As ações desenvolvidas pela Universidade, abrigadas sob o nome de (28) Extensão, significam essencialmente que a Universidade tem como compromisso... (p.58)

(192) Os projetos de Extensão surgem, nestes termos, como parte (29) "natural" da Educação Superior... (p.60)

(193) Vale ressaltar que todos os (30) projetos têm como meta a auto-sustentação financeira. (p.61)

(194) A Extensão na UMESP se expressa, portanto, como atitude ética da Universidade que se oferece à (31) comunidade mediante práticas com apoio no (32) saber científico. (p.62)

"Gerundismo"

Em um movimento de volta para a mesma direção do paradigma da universidade moderna, no que diz respeito ao caráter científico, o tempo passado se faz presente, a partir do emprego do gerúndio nas formas simples ou compostas, do uso de alguns aspectos verbais de continuidade, bem como de expressões no pretérito perfeito composto. Todavia, esse movimento de volta só pode ser identificado no conjunto com alguns vocábulos e expressões vocabulares. Vejamos as ocorrências a seguir:

(195) ... A UMESP vem se adiantando com frequência ao que tem merecido consideração, ao aprimorar suas estruturas ou formas de organização e de proposição dos seus cursos de Formação Profissional – (32) tanto da graduação quanto de pós-graduação – perseguindo patamares de melhor qualidade em

vários aspectos da formação profissional de seus alunos para o século XXI, já iniciado. (p.16)

(196) A (33) praxis pedagógica vivenciada por uma comunidade universitária, como a da UMESP, tem como meta a (34) oposição às desigualdades sociais, buscando ser instrumento de renovação ao comprometer-se com valores cristãos e humanistas, vinculando esta (35) praxis a um enfoque ético-político conscientizador. (p.21)

(197) [A UMESP] vem buscando expressar laços de maior ou menor tensão para um ou outro lado do (36) Ensino, da Pesquisa, da Extensão...(p.24)

(198) Contudo, o processo posto em marcha se mantém registrando avanços, de forma tal que novas e outras (37) utopias são continuamente postas à frente de ações e processos que agora são delineados... (p.24)

(199)... Assim, (...) têm se mantido tais procedimentos [de revisão dos (38) projetos pedagógicos de cada curso da Universidade], agora assumidos no curso das rotinas universitárias, no âmbito das faculdades, para articulação e manutenção da coesão e da coerência imprescindíveis à sua redação final. (p.26)

(200) ... os (39) Colegiados Superiores – (40) CONSEPE e CONSUN – como (41) órgãos deliberativos superiores, continuam assumindo a (42) responsabilidade coletiva de definirem sua versão final da (43) pedagogia da Universidade. (p.27)

(201) Evidentemente estes novos caminhos que vêm sendo trilhados pela UMESP foram e serão pautados por avanços e recuos, acertos e desacertos, na perspectiva dos processos cotidianos dos próprios envolvidos. Neste contexto, adquiriu importância crucial a busca que tem sido encetada pelas (44) universidades brasileiras, que é a de refletirem sobre si mesmas, suas tarefas e o quanto têm efetivamente realizado daquilo a que se propõem, e que podem evidenciar pelos seus mecanismos de avaliação institucional. Tais mecanismos têm sido postos como desafios adicionais... (p.28)

(202) Assim, dadas as condições que vêm sendo progressivamente oferecidas e mantidas pela UMESP, (...) o aluno **passa a ser formado não através de UM** (45) **CURSO** mas de um PERCURSO ... NA (46) **UNIVERSIDADE!** (p.29)

(203) Nessa perspectiva, passam-se, progressivamente, a ações pedagógicas universitárias delineadas para consolidação de um eixo de formação do graduado da UMESP, em termos da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, à medida que, na rotina das disciplinas e dos cursos de formação profissional, se busque explicitar para implementar em termos mutuamente exclusivos: (1) o (47) **Ensino gerando** (48) **aprendizagem significativa para o aluno**; (2) o (49) **Ensino com Pesquisa** – apontando continuamente para o real domínio dos instrumentos e questionamentos pelos quais ou nos quais cada profissão se expressa nos seus processos de evolução; (3) o (50) **Ensino com Extensão** – apontando continuamente para a formação profissional contextualizada em meio às agudas questões da sociedade contemporânea (...). (p.32)

(204)... a Instituição procura investir na melhoria dos (51) recursos didático-pedagógicos, (...). Tais investimentos vêm sendo progressivamente incrementados pela UMESP, principalmente pela criação e subsequente implantação de (52) **programas permanentes de capacitação interna do seu corpo docente** como são os (53) **Seminários Interativos para Professores**. (p.33)

(205) ... cria-se a oportunidade de participação interativa no planejamento efetivo de projetos de ensino e de pesquisa, através da constituição de (54) 'Grupos de Estudos e de Pesquisas sobre Ensino e Avaliação' que vêm buscando interações diferenciadas no decorrer do semestre/ano letivo, a partir de uma temática geral atinente a (55) 'Metodologias do Ensino, da Pesquisa e da Extensão em Cursos Profissionais Universitários de Graduação'. (p.33-34)

(206) Nessa perspectiva, em suas comissões específicas no âmbito do (56) Ensino, a UMESP vem buscando aprimorar a construção de seus parâmetros institucionais tendo em vista a implantação e o desenvolvimento de núcleos, programas e modalidades diversificadas de formação profissional no ensino superior, quais sejam: ... (p.34)

(207) A criação de um (57) Centro de Formação de Professores vem sendo estudada na UMESP a partir da designação pelo Reitor do Comitê das (58) Licenciaturas, cujas atribuições foram definidas: ... (p.35)

(208) Vale ressaltar que, enquanto encetado por uma instituição confessional, o (59) ensino na UMESP não estará ligado unicamente à lógica do mercado ou da

empresa, e tampouco deixará de conhecê-las, pois vêm formando profissionais para atuar no mercado de trabalho existente ou disponível. (p.37)

(209) A ampliação das modalidades dos cursos de especialização (60) lato sensu e dos cursos de (61) extensão universitária é outra (62) diretriz que se mantém norteando a expansão da área de (63) ensino da UMESP... (p.39)

(210) Na UMESP, a criação dos (64) programas de pós-graduação ocorreu paulatinamente, o que tem propiciado o surgimento de (65) linhas de pesquisa nas diversas áreas, nem sempre atreladas a uma (66) proposta institucional de caráter abrangente. (p.47)

(211) A divulgação do conhecimento vem alcançando maior consistência e visibilidade ano a ano, por meio de (67) simpósios, jornadas, semanas de pesquisa, extensão ou atualização e, principalmente, pela realização bienal do (68) **Congresso de Produção Científica**, comportando a jornada de (69) Iniciação Científica e articulando-se com o (70) Seminário de Extensão, eventos anuais. (p.50)

(212) A sociedade brasileira tem se deparado com um grande número de (71) desafios coletivos como, por exemplo, (72) a mortalidade infantil, a fome, o déficit habitacional, o analfabetismo, a violência nas cidades e no meio rural, aguardando soluções. Por outro lado, os avanços científico e tecnológicos alcançados pela humanidade não têm sido convertidos em aumento de (73) bem-estar geral, pois parcelas significativas da população têm acesso limitado ou nenhum aos resultados desses avanços. (p.56)

Expressões com Valor Temporal e Advérbios de Modo

Corroborando a idéia de compromisso com o presente que aponta de volta para o discurso pedagógico da universidade moderna, vejamos as expressões de tempo e os advérbios de modo, juntos com os vocábulos e as expressões:

(213) Na cultura universitária brasileira a prática da elaboração de um (74) Projeto Político-Pedagógico que seja, de fato, orientador das ações cotidianas da universidade – e não assumindo apenas burocraticamente – é relativamente recente. (p.7)

- (214) Possuímos hoje não só um (75) Projeto Político-Pedagógico que serve de referência a toda (76) universidade, mas também agilizamos a construção do (77) Projeto político-Pedagógico de cada curso da universidade, em estreita vinculação com o primeiro. (p.7)
- (215) Para tanto, ela (*sic*) deverá ser um documento não para ser lido uma única vez ou raramente. Meu desejo é que ele se torne um instrumento de trabalho permanentemente presente nas mãos de nossos colaboradores: para ser (78) lido, riscado, anotado, pensado. (p.8)
- (216) Que este documento, que agora coloco nas mãos de toda a (79) comunidade acadêmica, ajude-nos a aproximar sempre mais a UMESP que temos da UMESP que queremos. (p.8)
- (217) Assim, assegura-se no presente da UMESP, um duplo sentido e um triplo espaço de envolvimento (80) coletivo: o de elaboração, de ajustes ou de (81) atualização da Proposição Pedagógica Institucional, bem como o de (82) implementação efetiva da proposta delineada com a própria comunidade acadêmica, implicando a participação docente e o alunado de cada curso. (17)
- (218) No mundo deste século XXI, em que a lógica do mercado é inexorável e a racionalidade empresarial é dominante, não se pode formar um indivíduo – ou um cidadão – sem deixar de pensar e repensar o que se quer com as (83) 'aulas teóricas', (*sic*) as 'práticas' e com todas as atividades que caracterizam, em termos (84) curriculares de ação, a (85) vida acadêmica do aluno. (p.22)
- (219) Num contexto no qual a informação está disponível em ampla diversidade e grande quantidade, o diferencial na formação do aluno fixa-se nas (86) habilidades intelectuais e emocionais que este vier a construir ao longo de sua vida. (p.23)
- (220) Contudo, o processo posto em marcha se mantém registrando avanços, de forma tal que novas e outras (87) utopias são continuamente postas à frente de ações e processos que agora são delineados ... (p.24)
- (221) A UMESP, quatro anos após a aprovação dos seus projetos de unidades e de cursos no âmbito de seus (88) órgãos colegiados já reinicia o processo de revisão e de atualização dos (89) Projetos Pedagógicos de seus Cursos, na esteira da (90) proposta institucional universitária inicial. (p.25)

- (222) Em função desta abertura permanente, os antigos e novos (91) projetos alimentam e retroalimentam, certamente, a proposta institucional da UMESP do tempo presente, ao oferecer indicadores de novas ações e de possibilidades de ações futuras para a (92) presente proposta institucional. (p.26)
- (223) A presente (93) Proposta Pedagógica Institucional da UMESP expressa, pois, as intenções caracterizadas nos (94) projetos de cada curso, nos (95) subprojetos em andamento, nos contratos verbais (*sic*) ou escritos feitos em (96) reuniões pedagógicas, administrativas e nos (97) coletivos instituintes. (p.26)
- (224)... Assim, (...) têm se mantido tais procedimentos [de revisão dos (98) projetos pedagógicos de cada curso da Universidade], agora assumidos no curso das rotinas universitárias, no âmbito das faculdades, para articulação e manutenção da coesão e da coerência imprescindíveis à sua redação final. (p.26)
- (225) Face aos (99) novos paradigmas ora colocados pela (100) Epistemologia das Ciências, pela Filosofia da Educação e pela Didática, esta última entendida em termos da relação de imbricação forma-e-conteúdo, alguns princípios norteadores das ações de ensino-e-de-aprendizagem devem ter destaque na práxis pedagógica da UMESP, ... (p.30)
- (226) Nessa perspectiva, passam-se, progressivamente, a (101) ações pedagógicas universitárias delineadas para consolidação de um eixo de formação de um eixo de formação do graduado da UMESP, em termos da (102) indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão,... (p.32)
- (227) A (103) universidade proporcionará condições para que tal compreensão [a de que formamos cidadãos planetários] seja potencializada, ao assumir-se dinamicamente o princípio de (104) imbricação Ensino-Pesquisa-Extensão. (p.56)

B. Dêiticos de Espaço

O eixo espacial mostra um certo “lugar” de onde se dá a enunciação. No capítulo anterior de análise, vimos que, como “lugar social”, encontra-se o espírito do capitalismo como característica do discurso mercadológico, o que examinamos pela presença de um campo semântico vocabular do universo “econômico”, entre outros. Objetivamos neste capítulo analisar os dêiticos de

espaço que apontam para a questão da autonomia do discurso pedagógico, primeiramente, a partir da presença de um campo semântico do universo “pedagógico”. Ele pode ser verificado, por meio das 104 ocorrências de vocábulos e de expressões vocabulares duplamente sublinhados⁴⁰, que anteriormente foram destacados.

b. A relação de autonomia

b.1. Advérbios de negação

A noção dêitica espacial remete à questão da autonomia da UMESP, especialmente no que diz respeito aos assuntos concernentes à religião. Nos limites do Projeto, é feita uma diferenciação explícita entre confessionalidade e religião. A primeira diz respeito, “de modo especial, às finalidades da ação educacional da UMESP”, ao passo que a segunda tem a ver com o que no Projeto aparece como “atributos de ‘Metodista’.” (p. 20)

Sobre tal distinção, percebemos que o uso do advérbio de negação em relação ao aspecto da religiosidade aparece e é ressaltado, por meio do uso do verbo modalizador deôntico “dever”. Vejamos os trechos a seguir:

(228) Nesta perspectiva, a expressão ‘disciplinas de formação geral’ não deve ser confundida com a expressão ‘disciplinas metodistas’. (p.20)

(229) Vale argumentar que a criação de um quadro novo de disciplinas, com caráter referido, não atende a interesses proselitistas nem tampouco constitui um veiculador de ideologias religiosas. (p.20)

É certo que encontramos, ao nível do conteúdo, o posicionamento da UMESP a respeito da confessionalidade/religiosidade no sentido contrário de reforçar o aspecto da tradição religiosa cristã:

⁴⁰ Remetemos o leitor a tais ocorrências para observar a presença do campo semântico ligado ao discurso pedagógico.

(230) Numa sociedade marcada pela busca de acumulação do capital, por profundas diferenças sociais, pela participação desigual dos cidadãos no estabelecimento das diretrizes políticas nacionais e na distribuição da renda, como o é a sociedade brasileira, faz-se necessário refletir sobre o papel de uma instituição de natureza comunitária e confessional. (p. 21)

(231) Com estes parâmetros, percebe-se que a lógica do mercado capitalista, na qual a UMESP se insere, se não pode ser ignorada, tem possibilidade de ser contraposta pelas atividades acadêmicas, desde que sejam respeitadas as visões humanista e cristã. (p.24)

As ocorrências (228) e (229) representam, no nível enunciativo, a força discursiva desse mesmo conteúdo da confessionalidade/religiosidade, entretanto, da negação dos aspectos religiosos.

c. A necessidade de auto-afirmação

c.1. Modalizadores autonímicos

Ainda marcando um “lugar social” ligado, agora, à necessidade de auto-afirmação identitária, examinamos os modalizadores autonímicos, que podem ser verificados, a partir da análise da “não-coincidência **do discurso consigo mesmo**”⁴¹, afetado pela presença em si de outros discursos” (AUTHIER-REVUZ J. 1998, p. 21).

As não-coincidências que no PP-UMESP identificamos e escolhemos para realização da presente análise são manifestadas, por meio dos destaques utilizados em negrito, itálico e maiúsculo. Essas não-coincidências funcionam como uma “negociação que deriva de um trabalho de ‘denegação’, em que as formas de representação, traços, emergências de não-coincidências fundamentais, aparecem ao mesmo tempo como **máscaras** (...)” (Ibid., p. 21) Vejamos essas “máscaras”, as quais, quando associadas aos vocábulos e expressões do discurso pedagógico, apontam para uma necessidade de auto-afirmação do caráter científico da UMESP:

⁴¹ Os destaques em negritos são da autora.

*Destaques em negrito*⁴²

(232) ... esse movimento de “**flexibilização do sistema** em nome da **autonomia institucional universitária**” é acompanhado da implementação de um “processo de **avaliação contínua do ensino superior**”, que não tem a intenção de ser punitivo, mas corretivo.

(233) As orientações oficiais, (...) “**momento novo, qual seja: o de transição da reflexão para a ação**”

(234) ... em seu âmbito, a UMESP assume-se plenamente em termos de suas ações não só de criar e renovar os padrões mínimos de avaliação de cada área, mas também de buscar **alternativas que viabilizem a passagem do otimismo da vontade para a concretização das ações, quer dos processos de ensino – redimensionados com pesquisa e extensão – quer das formas diversas de avaliação dos processos vários.** (p.17)

(235) Para tanto, passa-se a cumprir cabalmente os ditames da Lei 9.394/96 (LDB), em especial em seu Artigo. 1º, Inciso I, o qual explicita **que cabe à instituição de ensino elaborar e executar sua proposta pedagógica.** (p.17)

(236) Assim, dadas as condições que vêm sendo progressivamente oferecidas e mantidas pela UMESP, (...) **o aluno passa a ser formado não através de UM CURSO mas de um PERCURSO ... NA UNIVERSIDADE!** (p.29)

(237) Nessa perspectiva, passam-se, progressivamente, a ações pedagógicas universitárias delineadas para consolidação de um eixo de formação do graduado da UMESP, em termos da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, à medida que, na rotina das disciplinas e dos cursos de formação profissional, se busque explicitar para implementar em termos mutuamente exclusivos: (1) **o Ensino gerando aprendizagem significativa para o aluno**; (2) **o Ensino com Pesquisa** – apontando continuamente para o real domínio dos instrumentos e questionamentos pelos quais ou nos quais cada profissão se expressa nos seus processos de evolução; (3) **o Ensino com Extensão** – apontando continuamente

⁴² Como o uso do negrito, do itálico e do maiúsculo já são destaques, optamos por não inserir nenhum tipo de sublinhado para não carregar o texto.

para a formação profissional contextualizada em meio às agudas questões da sociedade contemporânea (...). (p.32)

(238) ... a Instituição procura investir na melhoria dos recursos didático-pedagógicos, (...). Tais investimentos vêm sendo progressivamente incrementados pela UMESP, principalmente pela criação e subsequente implantação de **programas permanentes de capacitação interna do seu corpo docente** como são os **Seminários Interativos para Professores**. (p.33)

(239) ... cria-se a oportunidade de participação interativa no planejamento efetivo de projetos de ensino e de pesquisa, através da constituição de 'Grupos de Estudos e de Pesquisas sobre Ensino e Avaliação' que vêm buscando interações diferenciadas no decorrer do semestre/ano letivo, a partir de uma temática geral atinente a '**Metodologias do Ensino, da Pesquisa e da Extensão em Cursos Profissionais Universitários de Graduação**'. (p.33-34)

(240) Nessa perspectiva, em suas comissões específicas no âmbito do Ensino, a UMESP vem buscando aprimorar a construção de seus parâmetros institucionais tendo em vista a implantação e o desenvolvimento de **núcleos, programas e modalidades diversificadas de formação profissional no ensino superior**, quais sejam: ... (p.34)

(241) Vale ressaltar que, enquanto encetado por uma instituição confessional, o ensino na UMESP não estará ligado unicamente à lógica do mercado ou da empresa, e tampouco deixará de conhecê-las, pois vêm formando profissionais para atuar no mercado de trabalho existente ou disponível. A diferença se fará, no entanto, no curso dos processos de flexibilização, com a conscientização da **formação do cidadão apto para o mercado de trabalho, contudo crítico da própria lógica desse mercado, uma vez dotado de vontade própria e capacidade de discernimento**. (p.37)

(242) A divulgação do conhecimento vem alcançando maior consistência e visibilidade ano a ano, por meio de simpósios, jornadas, semanas de pesquisa, extensão ou atualização e, principalmente, pela realização bienal do **Congresso de Produção Científica**, comportando a jornada de Iniciação Científica e articulando-se com o Seminário de Extensão, eventos anuais. (p.50)

Destaques em itálico

- (243) ... bem como o Art.13, no qual se volta a priorizar, no texto da LDB, a proposta pedagógica, configurando-a como uma *construção coletiva*... (p.17)
- (244) Em função disso, pode-se perceber dois níveis de *propostas pedagógicas interdependentes*: o primeiro... (p.18)
- (245) ... o esforço institucional se expressa com argumentos como esses, transmutando-se em razões para a inclusão de 'disciplinas de formação geral' relativas não só ao *problema teórico do conhecimento*, mas também, à... (p.19)
- (246) Seguramente, instituições de natureza jurídica diferente (...) devem refletir sobre as formas de interação que lhe são possíveis, am âmbito próprio, para vir a implementar essa interligação em termos permanentes, isto é, de forma a explicitar tal '*indissociabilidade*' estabelecendo áreas prioritárias ou até mesmo limites institucionais específicos. (p.20)
- (247) Desta forma, o ensino *da ciência, da tecnologia, do patrimônio cultural acumulado pela humanidade*, longe de ser apenas restrito ao mero repasse de informação... (p.23)
- (248) Para entender essa função não só social mas também pedagógica, a UMESP, na sua organização interna, funda-se em um modelo de ciência que tem por esteio a *complexidade*, em termos de *integração* e de *interdependência das diferentes áreas do conhecimento*, nas leituras e intervenções que planeja para a "*concretização de sua diversidade*". (p.24)
- (249) ... a percepção/concepção de que o alunos é um *possuidor e construtor de idéias* sendo, portanto, *sujeito* e não objeto de *seu processo contínuo*. (p.30)
- (250) A ampliação das modalidades dos cursos de especialização *lato sensu* e dos cursos de extensão universitária é outra diretriz que se mantém norteadando a expansão da área de ensino da UMESP... (p.39)

- (251) Na UMESP, a criação dos programas de pós-graduação ocorreu paulatinamente, o que tem propiciado o surgimento de *linhas de pesquisa* nas diversas áreas, nem sempre atreladas a uma proposta institucional de caráter abrangente. (p.47)

Destaques em maiúsculo

- (252) Muito embora se possa pensar em algumas possíveis, relevantes e diversificadas vias, certamente a via epistemológica é que pode, fundamentalmente, contribuir para a compreensão dessas relações de imbricação, postas nestes termos, em um espectral político-pedagógico de cursos e de Disciplinas constantes dos planos curriculares usuais de ensino. Por isso, neste âmbito, a DÚVIDA é fundamental, uma vez que o “conhecimento verdadeiro” – implicando em ter-se todas as respostas – não se coaduna com o nível de Ensino (redimensionado), com Pesquisa e com extensão (p.19)

- (253)... os esforço institucional se expressa com argumentos como esses, transmutando-se em razões para a inclusão de ‘disciplinas de formação geral’ relativas não só ao problema teórico do conhecimento – buscando tratar de bases mais largas que a epistemológica – na consideração de outros conceitos sobremaneira relevantes tais como CRÍTICA, QUESTIONAMENTO, CRIATIVIDADE que implicam (A) a relação ‘ética-e-cidadania’, e (B) a criatividade, a inventatividade do pensamento humano e das práticas humanas. (p.19)

- (254)Nestes termos, pode-se permitiruma formação profissional em relação à qual se assumem perspectivas de competências e abordagens atuais (do século XXI), no âmbito da *competência profissional alicerçada na importância do SABER FAZER*, reorientando-se a formação desejada a partir do seguinte tópico... (p.29)

- (255)Assim, dadas as condições que vêm sendo progressivamente oferecidas e mantidas pela UMESP (nos termos das orientações expressas no FORGRAD/2002), **o aluno passa a ser formado não através de UM CURSO mas de um PERCURSO... NA UNIVERSIDADE!** (p.29)

- (256) **No âmbito do ENSINO DA UMESP, são as seguintes as propostas de ação, medidas, alvos e metas a serem atingidas ou realizadas nos próximos CINCO ANOS: ...** (p.39)

- (257)**Aprimoramento de programas permanentes de capacitação interna do Corpo Docente** – especialmente dos SEMINÁRIOS INTERATIVOS, cultivando-se o

propósito de buscar atribuir um diferencial qualitativo ao Ensino, à Pesquisa e à Extensão, no âmbito dos Cursos. (p.41)

(258)**Constituição de Grupos Interativos de Professores para repensar a reconstruir PLANOS DE ENSINO DE DISCIPLINAS** – para aprimorar... (p.42)

(259)**No âmbito da PESQUISA DA UMESP, são as seguintes as propostas de ação, medidas, alvos e metas a serem atingidas ou realizadas nos próximos CINCO ANOS:** ... (p.51)

(260)**Construção de documento institucional que expresse a política de pesquisa da UMESP** – mediante a organização de um Grupo de Trabalho – de POLÍTICA DE PESQUISA – que, assimilando o que existe... (p.52)

(261)**No âmbito da Extensão DA UMESP, são as seguintes as propostas de ação, medidas, alvos e metas a serem atingidas ou realizadas nos próximos CINCO ANOS:** ... (p.63)

Conforme Authier- Revuz (1998), por meio do exame dessas modalidades autonômicas do negrito, itálico e maiúsculo, notamos que o discurso pedagógico atravessa o dizer do PP-UMESP 2003/2007, a partir de um trabalho de ‘denegação’, o que nos mostra uma sutileza maior da presença do discurso do “outro” (discurso pedagógico) constitutiva do discurso de um determinado “eu” (discurso confessional da UMESP).

C. Dêiticos de Pessoa

c. A necessidade de auto-affirmação

Os pronomes e outras marcas pronominais

O dêiticos de pessoa circulam no PP-UMESP 2003/2007 e, da perspectiva dialógica aqui adotada, também estabelecem relação de interação com o paradigma da universidade moderna, mostrando a necessidade de auto-affirmação da Metodista. As ocorrências não são muitas e se fazem presentes

quando o enunciador se enuncia na primeira pessoa do plural como parceiro de todos aqueles que fazem parte da comunidade acadêmica:

(262) Nós da UMESP, entretanto, desde quando tomamos a condição de universidade [em 1997] entendemos a importância de possuirmos um documento que, construído coletivamente, e, portanto, reconhecido por toda a comunidade acadêmica...(p.7)

A mesma marca enunciativa reaparece mais algumas vezes, por meio do pronome possessivo “nosso”: “nosso ambiente”, “nossos colaboradores” e “nossos alunos”.

Quando o preenchimento do “nós” sinaliza o abandono da parceria, relativizando o fato de que o Projeto Pedagógico foi elaborado por um coletivo – como acontece em: “Assim, desde 1998 quando assumimos esta Reitoria nos dispusemos a este trabalho que foi extremamente bem sucedido.” (p.7) –, verificamos um processo de deslocamento discursivo em direção ao paradigma mercadológico, uma vez que a característica da fragmentação do sujeito vai sendo identificada.

5.2 Análise do PD — 1993/1996

O conteúdo do Plano mostra um engajamento da Metodista com as idéias do paradigma da universidade moderna — por exemplo, as que estão diretamente relacionadas à idéia da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão —, uma vez que o IMS está na fase de processo de mudança para atingir o *status* de Universidade:

(263) As finalidades e objetivos se traduzem pelo desenvolvimento das ciências, das artes, da tecnologia, das letras, da filosofia, da teologia, alçado pelo ensino de graduação, especialização e aperfeiçoamento, mestrado e doutorado, da pesquisa, da comunicação social, da extensão comunitária de suas atividades e da prestação de serviço à comunidade. (p.4)

A estrutura composicional do texto reproduz mais o aspecto de roteiro burocrático dos antigos documentos pedagógicos e menos a característica de um projeto que prioriza os princípios norteadores da prática educacional na atualidade, uma vez que a estrutura de tópicos quebra o caráter argumentativo do texto.

A. Dêiticos de tempo

No eixo temporal, identificamos a primeira característica da universidade moderna relativa ao caráter científico, a partir do aspecto da “atemporalidade” marcado no Plano, que pode ser notado pelo uso constante dos infinitivos para descrever, não só as ações e metas do IMS, mas também as questões da própria filosofia da Instituição. Tal aspecto atemporal está intimamente relacionado à característica universal da ciência: o conhecimento científico é ilimitado ao “presente/passado/futuro”. Assim, na atemporalidade percebida pela predominância dos verbos no infinitivo, identificamos o “outro” do discurso pedagógico. Vejamos esses verbos no contexto de alguns fragmentos do Plano, levando também em consideração ainda os vocábulos marcados do discurso pedagógico:

a. O caráter científico da universidade moderna

O caráter atemporal é predominante nas seguintes partes que constituem o PD 1993/1996: II. Filosofia e Missão Institucional; III. Objetivos Gerais; IV. Políticas e Diretrizes, destacando-se aqui o subtópico 2.5. Diretrizes da Pós-Graduação. Vejamos quais são essas ocorrências:

Infinitivo e vocábulos marcados

(265) 1. Missão Institucional

O IMS, instituição de (1) ensino superior da Igreja Metodista, tem como missão a formação da pessoa humana (*sic*) como (2) ser integral (...)

Por isso, o IMS deseja que todos os envolvidos no (3) processo de educação entendam como missão:

- a – (4) Desenvolver a (5) consciência crítica da realidade;
- b – (6) compreender que o interesse (7) social é mais importante que o individual;
- c - o exercício do senso e da prática da (8) justiça e (9) solidariedade humanas;
- d - o alcance da (10) realização humana como fruto do esforço comum;
- e – (11) tomar consciência de que (12) todos têm direito ao fruto do trabalho;
- f – (13) formar um ser dotado de (14) criticidade, espírito científico e consciente dos aspectos culturais, políticos e sociais que envolvem o seu campo de atuação, enquanto indivíduo participante e transformador da realidade;
- g – (15) desenvolver a capacidade de (16) percepção, análise e julgamento da realidade social, política, econômica, cultural e religiosa em que está envolvido;
- h – (17) refletir seus princípios de forma concreta através de um (18) envolvimento participativo com a comunidade;
- i – (19) propiciar a (20) formação humanista dos alunos e integrá-lo no seu tempo e lugar para que possam melhorar ou ajudar a melhorar a sociedade onde exercem a sua profissão;
- j – (21) Habilitar profissionais para atuarem nos vários campos da (22) atividade humana;
- k – (23) propiciar conhecimentos que capacitem e habilitem o aluno ao desempenho profissional e ao (24) exercício da pesquisa;
- l - propiciar elementos de (25) cultura geral e conferir uma dimensão humanístico-universal da vida e da sociedade;
- m – (26) ampliar os conhecimentos básicos necessários aos ciclos profissionais e subseqüentes. (p. 5-6)

(266) III. Objetivos Gerais

1. (27) Ministrar ensino superior, (28) desenvolver projetos de extensão e pesquisas em ciências, tecnologia, letras, artes, filosofia e teologia.
2. (29) Formar, habilitar, especializar educadores, profissionais técnicos e pesquisadores indispensáveis ao desenvolvimento sócio-econômico do país.
3. (30) Contribuir para o (31) pleno desenvolvimento da cidadania e (32) aperfeiçoamento do ser humano.
4. (33) Promover a integração das diversas áreas do saber e o encontro entre fé e ciência, na investigação da (34) realidade, na aplicação tecnológica e na busca de soluções para os problemas sociais e individuais.

5. (35) Promover o exame dos (36) valores culturais da sociedade brasileira e (37) desenvolver atividades objetivas, racionais e críticas que contribuam para solucionar os problemas sociais e comunitários.
6. (38) Atuar na (39) comunidade externa e com ela (40) interagir através das (41) atividades de extensão, indissociáveis do ensino e da pesquisa.
7. (42) Tornar-se centro de excelência nas atividades que exerce, de maneira (43) aberta o diálogo e ao intercâmbio universal do saber.
8. (44) Cultivar a tradição cristã metodista, apresentando-a como uma alternativa de interpretação do mundo e da (45) existência humana.
9. (46) Apoiar, incentivar e desenvolver projetos que visem (47) promover a preservação do meio ambiente, a melhoria da qualidade de vida e a conservação histórico-cultural.
10. (48) Utilizar a (49) pesquisa como um dos métodos de ensino. (p.6)

(267) 2.5. Diretrizes da Pós-Graduação

- a. (50) elevar o nível de (51) programas que têm obtido conceitos inferiores a A;
- b. (52) implantar os (53) cursos de pós-graduação “lato” e “stricto-sensu” em áreas que venham a atender a (54) qualificação de seu corpo docente, considerando a viabilização financeira e outros quesitos deste Plano. (PD – 1993/1996 p. 9-10).

Presente do Indicativo e “Gerundismo” e vocábulos marcados

No capítulo quarto, o aspecto temporal predominante no PD — 1993/1996 do presente do indicativo e dos “gerundismos” aponta para o tempo presente do discurso mercadológico, uma vez que a idéia do imediatismo/dinamismo fica entrevista. Neste capítulo, observamos que ambas as marcas de presente (vistas com os vocábulos que fazem parte do paradigma da universidade moderna), focalizando o conteúdo do momento de transição do IMS, também podem ser dialogicamente relacionadas a um tempo “passado”, que, por sua vez, aponta aqui para o discurso pedagógico. Em termos numéricos, as ocorrências não são significativas, mas elas podem ser identificadas. São elas:

- (268) Este Plano Diretor destaca a FES-ABC, em função da (55) implantação do processo de transformação em Universidade, contemplando, também, os demais órgãos do IMS. (p.3)

(269) A educação passa por um (56) processo de transição que atinge a toda a sociedade e cujas marcas são a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, (57) em tramitação no Congresso Nacional. (p.3)

(270) As políticas e diretrizes, (sic) conflitam, em certa medida, com (58) nossa atual capacidade de resposta, por exigir adequação, reformulação e experimentação, em função do novo modelo proposto no regimento Unificado da FES-ABC, visando a implementação da UMESP. (p.4)

(271) Com base nesta visão de mundo, o IMS desenvolve a educação não como (59) processo de formação apenas, mas como meio de interação social que conduz à participação plena, produtiva e crítica das pessoas na sociedade, habilitando-as a contribuir para o (60) bem comum na medida plena de suas capacidades. (p.5)

(272) A política institucional de pesquisa prevê recursos necessários e suficientes para (61) projetos oriundos dos programas de pós-graduação “stricto-sensu”, mestrado e doutorado, bem como... (p.8)

(273) A expansão do ensino de graduação, mediante a criação de cursos, visa (62) atingir a essencialidade e a universalidade que pretendemos. (p.8)

(274) O IMS alcança seus objetivos nas (63) áreas de ensino, pesquisa, administração e na ação comunitária, envolvendo a vida acadêmica e a comunidade externa, através dos serviços de extensão... (p.10)

B. Dêiticos de Espaço

a. O caráter científico da universidade moderna

Para analisar os dêiticos de espaço no PD —1993/1996, recorreremos ao estudo do campo semântico referente ao discurso pedagógico. Destacamos os vocábulos e expressões vocabulares como pistas lingüísticas que refletem o paradigma social-universalista (referente a característica do caráter científico da universidade moderna) como mais um “lugar social”, presentes nas 63 ocorrências também analisadas anteriormente.

C. Dêiticos de Pessoa

c) *Necessidade de auto-afirmação*

Impessoalidade pronominal e verbal

Conforme verificamos no quarto capítulo, o uso da não-pessoa predomina no PD – 1993/1996. Apenas a ocorrência (270) apresenta a dêixis de pessoa da primeira pessoa do plural. Identificamos o pronome possessivo “nosso”, indicando uma relação de parceria entre o sujeito enunciador e os enunciatários.

O caráter de impessoalidade pode aqui ser observado nas ocorrências em que aparece o fenômeno lingüístico da substantivação do verbo:

(275) I.V. *Políticas e Diretrizes*:

2. Projeto Pedagógico da UMESP;

2.4. Diretrizes da Graduação

- a. Reformulação dos currículos plenos atuais em face das alterações significativas ocorridas no contexto sócio-econômico, cultural e educacional;
- b. adequação dos departamentos em decorrência da nova estrutura organizacional definida pela Federação.
- c. reformulação programática do conteúdo das disciplinas dos currículos plenos vigentes, segundo o planejamento de departamentalização proposta;
- d. introdução da metodologia da pesquisa no contexto didático pedagógico;
- e. aumento da participação discente, docente, técnico-administrativo no projeto de implementação da UMESP;
- f. atualização do envolvimento dos cursos de graduação nas atividades de pesquisa e extensão;
- g. adequação do funcionamento dos órgãos colegiados superiores, intermediários e básicos à estrutura organizacional proposta no projeto de implantação da UMESP. (p.9-10)

(276) I.V. *Políticas e Diretrizes*⁴³:

⁴³ Na ocorrência (276), observa-se uma quebra de paralelismo com forma substantivada do verbo. Ainda assim, consideramos importante mostrar a ocorrência.

3. Política de Ação Comunitária

3.1. Diretrizes

- a. Abertura do campus a promoção de cursos e conferências para entidades de ação comunitária e de serviços;
- b. possibilitar o desenvolvimento de atividades extra classes, extra curriculares e de caráter cultural para atender alunos, estudantes, pessoas, associações de moradores, sindicatos, clubes de serviços, usuárias do IMS e da comunidade externa;
- c. atender a problemática da segurança do patrimônio pessoal e físico, no campus e suas mediações;
- d. proporcionar aos alunos, professores e pessoal técnico-administrativo possibilidade de intercâmbio cultural e formativo;
- e. proporcionar espaço para o desenvolvimento da convivência estudantil;
- f. adequação e desenvolvimento de serviços ao estudante, no que se refere ao atendimento acadêmico e pessoal;
- g. possibilitar a realização de encontros comunitários para celebração da vida e seu equilíbrio com o meio ambiente. (p. 10).

Temos no PD — 1993/1996 o aspecto da impessoalidade. No nível enunciativo, esse “silêncio” da pessoa, ao contrário do que ocorre apenas no nível do conteúdo, aponta para o aspecto universal da educação moderna e também para a presença predominante do discurso pedagógico. A impessoalidade verbal/ pronominal e a substantivação do verbo modalizam a necessidade de auto-afirmação da UMESP, no que diz respeito ao seu compromisso com o antigo paradigma sócio-universalista da educação.

Ao final deste capítulo, fazemos um breve cotejo de como o discurso pedagógico penetra ambos os documentos nos níveis lingüístico e enunciativo.

Neles as características do paradigma da universidade moderna do caráter científico, da relação de autonomia e da necessidade de auto-afirmação podem ser vistas e entrevistadas. Tais características se fazem presentes, sobretudo, nos vocábulos marcados e nas expressões vocabulares do discurso pedagógico.

Quando tais vocábulos e expressões são analisados no nível enunciativo, por meio dos indicadores dêiticos de tempo, espaço e pessoa, alguns sentidos nos remetem à presença do discurso pedagógico.

Tanto no PP-UMESP 2003/2007 como no PD — 1993/1996, a ação dos verbos no presente do indicativo e do gerúndio, bem como das expressões temporais e dos adverbiais de modo, analisada em estreita ligação com os vocábulos marcados, encontra ancoragem em um passado que aponta para o discurso pedagógico moderno, especialmente no que tange ao caráter científico da universidade.

No eixo espacial, o PP-UMESP 2003/2007 se difere do PD —1993/1996 no que diz respeito às características da relação de autonomia científica e da necessidade de auto-afirmação. A ação dos advérbios de negação e do modalizador deôntico revelam uma certa preocupação da UMESp em mostrar sua autonomia científica em relação aos aspectos religiosos. Os modalizadores autonímicos indicam a necessidade que a UMESp tem de auto-afirmar a sua imagem de universidade moderna. Se pensarmos no uso do itálico, do negrito e do maiúsculo nessa respectiva ordem, percebemos uma certa gradação dessa necessidade de auto-afirmação. Metaforicamente, a análise nos mostra que o PP-UMESP 2003/2007 apresenta “gritos” que apontam para o discurso pedagógico. No PD — 1993/1996, a presença dessas últimas características já não são notadas na análise.

Já no eixo de pessoa, é o PD —1993/1996 que apresenta um tipo de ocorrência que nos chama atenção especial. O caráter impessoal, examinado pelo constante uso dos verbos no infinitivo e da forma substantivada, aponta para o caráter universal e, portanto, científico da universidade moderna. E, nesse eixo, revela uma presença mais marcante do discurso pedagógico.

CAPÍTULO 6. O DISCURSO RELIGIOSO

e conhecereis a verdade e a verdade vos libertará.

(Evangelho de São João 8:32)

A verdade se torna injustiça se se refere a profundidades da personalidade do outro.

(BAKHTIN, 1929/1997)

Como parte da contextualização histórica realizada no primeiro capítulo, abordamos o caráter confessional da UMESP, que, a partir de agora, será aqui tratado como discurso religioso. Retomando algumas questões relevantes de maneira sucinta, vimos que a universidade privada de natureza comunitária e confessional apresenta um duplo problema de autonomia, por um lado, em relação às regras de mercado e, por outro, em relação a alguns aspectos religiosos.

O levantamento dos dados contextuais mais amplos mostra dois grandes momentos ideológicos, pelos quais passou a educação protestante brasileira, em particular a de tradição metodista.

Em um primeiro momento histórico, no final do século XIX, a proposta educacional elaborada pelos missionários metodistas apresentou-se inovadora, tendo em vista o que era na época oferecido pelos colégios públicos e católicos. Os princípios filosóficos dessa fase inicial centravam-se no indivíduo, o que, em termos da prática educativa, significava a valorização da experiência individual e da observação. Dessa forma, a educação metodista identificou-se com o pensamento liberal, que, no contexto do ensino, também é conhecido como pedagogia liberal. Três pontos caracterizam esse compromisso dos metodistas com a pedagogia liberal: o compromisso com a elite, o ensino de caráter proselitista e o sentido de superioridade da missão metodista.

No segundo momento histórico, a partir da autonomia conquistada pela Igreja Metodista do Brasil, em 1930, os princípios filosóficos da prática educativa metodista começaram a ser rediscutidos e redimensionados em

âmbito nacional. O ápice de tais mudanças ocorreu, mormente, com a tomada de um posicionamento crítico em relação aos princípios ideológicos da origem do metodismo, feita por parte da cúpula das instituições educacionais metodistas, concernentes à ditadura militar. O novo posicionamento que aos poucos foi sendo construído e consolidado, principalmente na esfera educacional secular metodista, foi de encontro aos princípios da pedagogia liberal. O “novo olhar” da educação metodista voltou-se para a possibilidade de construção de um mundo mais justo (no sentido de uma sociedade menos elitista) e de uma visão mais ecumênica. Os teólogos metodistas passaram a ressaltar a relação de complementaridade entre a ciência e a religião, mostrando, por exemplo, o diálogo entre a Filosofia e a Teologia.

A crítica à idéia de superioridade religiosa foi gradativamente ganhando espaço no contexto metodista universitário, tornando-o mais democrático, visto que não se pretende provar a fé, ou a existência de Deus, mas se buscam metodologias para entendê-la, à luz do conhecimento científico. Esse momento também mostrou uma mudança nos objetivos dos educadores metodistas. O papel da universidade sofreu mudanças significativas, no sentido de contribuir para a construção de uma sociedade com valores mais igualitários, principalmente por meio da reflexão crítica da realidade brasileira nos níveis social, político e econômico. Embora as questões religiosas metodistas, no que tange à educação, tenham recebido um tratamento mais democrático, a religião é conhecida, independentemente da sua tradição ou época, por apresentar uma postura autoritária, por excelência.

Levando em conta esses dois momentos contextuais mais amplos da UMESP, identificamos um conflito no discurso religioso de tradição cristã metodista, devido ao comprometimento histórico da Universidade com a ideologia mercantil (ligada ao pensamento liberal), bem como ao seu alinhamento, também histórico, com a ideologia sócio-universalista do movimento que ficou conhecido como “progressista”. É importante ressaltar que, a partir do Golpe Militar, as instituições educacionais metodistas, embora privadas, tenderam a aproximar o seu posicionamento ideológico do pensamento sócio-universalista, por meio do afastamento/rompimento do

compromisso com a filosofia mercantilista, instalada desde o final do século XIX, na origem do metodismo no Brasil.

Em uma síntese sócio-histórica desses dois movimentos, a nosso ver, as principais características desse discurso dizem respeito à necessidade de a) afirmação da fé cristã; b) negação do caráter proselitistas; c) manutenção da superioridade e d) adoção do tom autoritário religioso. Novamente, neste capítulo, essas características, enquanto parte do contexto extraverbal, serão analisadas pelo estudo da dêixis nos dois documentos pedagógicos.

6.1 Análise do PP-UMESP 2003/2007

Iniciando pelo conteúdo do Projeto Pedagógico da UMESP, verificamos nos fragmentos a seguir que o comprometimento com os aspectos religiosos harmoniza-se ao paradigma da universidade sócio-universalista e contrapõe-se ao paradigma mercantil-universalista⁴⁴:

(277) Numa sociedade marcada pela busca de acumulação do capital, por profundas diferenças sociais, pela participação desigual dos cidadãos no estabelecimento das diretrizes políticas nacionais e na distribuição de renda, faz-se necessário refletir sobre o papel de uma instituição de ensino de natureza comunitária confessional. (p.21)

(278) A práxis pedagógica vivenciada por uma comunidade universitária, como a da UMESP, tem como meta a oposição às desigualdades sociais, buscando ser instrumento de renovação ao comprometer-se com valores cristãos e humanistas, vinculando esta práxis a um enfoque ético-político conscientizador. (p.21)

(279) No mundo deste século XXI, em que a lógica do mercado é inexorável e a racionalidade empresarial é dominante, não se pode formar um indivíduo – ou um cidadão – sem deixar de pensar e repensar o que se quer com as ‘aulas teóricas’, (sic) as ‘práticas’ e com todas as atividades que caracterizam, em termos curriculares de ação, a vida acadêmica do aluno. (p.22)

⁴⁴ Acrescentamos o pontilhado como mais um tipo de destaque nosso na análise dos dois documentos, para indicarmos as marcas do discurso religioso. Manteremos os demais dois destaques, dos discursos: o mercadológico, o pedagógico, a fim de possibilitar uma rápida relação visual entre os três discursos.

(280) ... percebe-se que a lógica do mercado capitalista, na qual a UMESP se insere, se não pode ser ignorada, tem possibilidade de ser contraposta pelas atividades acadêmicas, desde que sejam respeitadas a visão humanista e cristã, características de uma instituição comunitária cujo cerne de suas ações é a **promoção humana**⁴⁵. (p.24)

(281) Vale ressaltar que, enquanto encetado por uma instituição confessional, o ensino da UMESP não estará ligado unicamente à lógica do mercado ou da empresa, e tampouco poderá deixar de conhecê-la, pois vem formando profissionais para atuar no mercado de trabalho existente ou disponível. (p.37)

A estrutura composicional predominante na qual identificamos esse conteúdo aproxima-se da estrutura do texto argumentativo escrito, oferecendo ao Projeto uma feição mais científica. Observamos, ao nível dessa estrutura composicional, a presença do discurso pedagógico no discurso religioso.

Vejamos pela análise dos dêiticos de tempo, espaço e pessoa como o discurso religioso interage verbalmente com o PP-UMESP 2003/2007.

A. Dêiticos de Tempo

O uso do tempo presente, verificado por meio das marcas verbais, das expressões de valor temporal e dos advérbios de modo apontam para um “passado” do discurso religioso cristão, especificamente em relação à característica da a) afirmação da fé cristã. Aqui verificamos também o *plano não-embrado* do discurso religioso. Antes de partimos para a análise dos dêiticos, vejamos como esses aspectos temporais de tempo presente estão relacionados a algumas narrativas bíblicas.

De acordo com a tradição bíblica do Antigo Testamento (daqui para diante AT), no livro de Êxodo, por exemplo, o compromisso com o presente pode ser observado a partir da narrativa sobre “o maná enviado por Deus ao povo de Israel na sua caminhada pelo deserto”, liderada por Moisés (cf. BÍBLIA SAGRADA, p. 51, *Êxodo*, 14:15 – 16:36).

⁴⁵ Assim como no capítulo anterior, manteremos todos os destaques que se apresentam no original: negrito, itálico e caixa-alta – o que será válido para os próximos capítulos de análise.

Para contextualizar, resumidamente, o trecho que a seguir será citado dessa narrativa, cujo título é *O maná e as codornas*, destacamos alguns dos principais tópicos: o povo de Israel passa pelo mar, fugindo dos egípcios; os egípcios perecem nessa travessia; Moisés, como líder, agradece a Deus, oferecendo-Lhe uma celebração (conhecida como a “Canção de Moisés” e/ou o “Cântico de vitória”); começam as dificuldades. A primeira delas, na seqüência da narrativa, tem como foco a transformação das águas amargas de Mara em águas doces e, a segunda, mostra o compromisso com o tempo presente:

O povo de Israel saiu de Elim e foi para o deserto de Sim (...) Ali, no deserto, todos eles começaram a reclamar contra Moisés e Arão, dizendo assim: — Teria sido melhor que o Senhor tivesse nos matado! Lá, nós podíamos pelo menos nos sentar e comer carne e outras comidas à vontade. Vocês nos trouxeram para este deserto a fim de matar de fome toda esta multidão. — ~~Agora~~ eu vou fazer chover do céu pão para vocês. E o povo deverá sair, e cada um deverá juntar uma porção que ~~dê para um dia~~ [em algumas traduções aparece o advérbio “diariamente”⁴⁶]. Assim eu os porei à prova para saber se eles vão obedecer às minhas ordens. (...) Então Moisés e Arão disseram ao povo: — ~~Hoje à tarde~~ vocês ficarão sabendo que foi o Senhor Deus quem os tirou do Egito. (...) Enquanto Arão ~~estava falando~~ a todo o povo, eles olharam para o deserto, e, de repente, a glória do Senhor apareceu numa nuvem. E o Senhor disse a Moisés: — Eu tenho ouvido as reclamações dos israelitas. Diga-lhes que ~~hoje à tarde~~, antes de escurecer, eles comerão carne. Aí ficarão sabendo que eu, o Senhor, ~~sou~~ Deus deles. (...) Então os israelitas viram aquilo e não sabiam o que era. Então perguntaram uns aos outros: — O que é isso? Moisés lhes disse: — Isso é o alimento que o Senhor ~~está mandando~~ para vocês comerem. (...) Então Moisés lhes disse: ~~ninguém deverá guardar nada para o dia seguinte~~. Mas alguns não obedeceram a ordem de Moisés e guardaram uma parte daquele alimento. E no dia seguinte o que tinha sido guardado estava cheio de bichos e cheirava mal. Aí Moisés ficou muito irritado com eles. ~~Todas as manhãs~~ cada um pegava o necessário para comer ~~naquele dia~~, pois o calor do sol derretia o que ficava no chão. (BÍBLIA SAGRADA, p. 51, *Êxodo*, 14:15 – 16:36).

O compromisso com o presente se destaca, agora no Novo Testamento (daqui para diante NT), no livro de Mateus, por meio de uma narrativa na qual Cristo fala às multidões, cujo título é: *Deus e as riquezas*. (BÍBLIA SAGRADA, p. 6, *Mateus*, 6: 25 – 34). Em outras traduções, encontramos os títulos: A

⁴⁶ Ver a tradução *Revista e Atualizada no Brasil*, traduzida por João Ferreira de Almeida.

ansiosa solicitude da vida ⁴⁷ e *Abandonar-se à providência* ⁴⁸. A partir da contextualização do texto de Mateus, temos que: Jesus Cristo nasce e é levado pelos pais para o Egito; Volta de lá e é criado por seus pais em Israel; já na fase adulta, é batizado por João Batista e vai para o deserto; volta para a Galiléia e passa a pregar e a fazer milagres; na sequência do Livro aparecem as narrativas de algumas dessas pregações; entre elas encontra-se a pregação *Deus e as riquezas*, que termina destacando a importância do presente:

(...). Portanto, não vos inquieteis com o dia de amanhã, pois o amanhã trará os seus cuidados; ~~basta ao dia~~ o seu próprio mal. (BÍBLIA SAGRADA, p. 51, *Mateus*, 6: 25 – 34)

Ainda com relação ao tempo presente no NT, agora apontando para a idéia de continuidade, destacamos uma outra noção fundamental dos princípios cristãos, que é a do movimento (ou processo) de morte/renascimento. A fim de ilustrar essa idéia, escolhemos, entre outras narrativas bíblicas do NT, a do diálogo de Jesus com alguns não-judeus, por ocasião da Festa da Páscoa ⁴⁹. Primeiramente, chamamos a atenção para algumas informações contextuais: Jesus chega a Jerusalém e é saudado com ramos de palmeiras por uma grande multidão; a notícia da ressurreição de Lázaro já havia se espalhado; os sacerdotes não estavam satisfeitos com os acontecimentos. Antes de anunciar a sua morte, ainda na Festa, a narrativa traz este diálogo de Jesus com alguns não-judeus:

Então ele respondeu: — Chegou a hora de ser revelada a natureza divina do *Filho do Homem. Eu afirmo a vocês que isto é verdade: se um grão de trigo não for jogado na terra e não ~~morrer~~, ele continuará a ser apenas um grão. Mas, ~~se morrer~~, ~~dará muito trigo~~. Quem ama a sua vida ~~não terá a vida verdadeira~~; mas quem não se apega à sua vida, neste mundo, ~~ganhará para sempre a vida verdadeira~~. (BÍBLIA SAGRADA, p. 88, *João*, 12: 23-25)

⁴⁷ Ver a tradução Bíblia Sagrada: *revista e atualizada no Brasil*, traduzida por João Ferreira de Almeida.

⁴⁸ Ver a tradução da *Bíblia de Jerusalém: nova edição revista*, traduzida pelas Edições Paulinas.

⁴⁹ Festa em que os israelitas comemoram a libertação dos seus antepassados da escravidão no Egito.

a) Afirmação da fé cristã

Apenas considerando o eixo temporal, em um primeiro momento, a ação dos verbos no presente do indicativo, no gerúndio e nas expressões temporais dialogam com a afirmação da fé cristã no Projeto, que é característica do discurso religioso, conforme discorreremos na introdução deste capítulo. Vejamos as ações dos verbos no presente:

a.1. Ação dos verbos

Presente do indicativo

(282) A função de um Projeto Político-Pedagógico é estabelecer horizontes, definir objetivos e sugerir formas de ação que auxiliem a organizar, racional e tecnicamente, a ação da universidade em direção à construção de seus ideais.(p.7)

(283)Vale dizer que, desta perspectiva, o Projeto Político-Pedagógico é um importante instrumento de apoio para a construção da identidade de uma instituição... (p.7)

(284)As orientações oficiais, (...) passam a inaugurar um momento novo...(p. 16-17)

(285)...~~passa-se~~ a cumprir cabalmente os ditames da Lei 9.394/96 (LDB)... (.p.17)

(286) ... ~~assegura-se~~, no presente da UMESP, um duplo sentido e um triplo espaço de envolvimento coletivo... (p.17)

(287) A legislação bem como os documentos orientadores, (...), definem a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão.(p.18)

(288) ... a confessionalidade aludida diz respeito, de modo especial, às finalidades da ação educacional da UMESP... (p.20)

(289) A práxis pedagógica vivenciada por uma comunidade universitária, como a da UMESP, tem como meta a oposição de igualdades sociais... (p.21)

- (290) ... a UMESP, na sua organização interna, ~~funda-se~~ em um modelo de ciência que tem por esteio a complexidade,...(24)
- (291)... as experiências dos docentes e dos alunos dos Cursos de Pós-Graduação da UMESP ~~começam~~ a ser socializadas de várias e criativas formas... (p.25)
- (292) A presente Proposta Pedagógica Institucional da UMESP ~~expressa~~, pois, as intenções caracterizadas nos projetos de cada curso, ... (p.26)
- (293) A filosofia educacional que funda o Ensino da UMESP ~~se concretiza~~ nos seus processos pedagógicos e científicos... (p.32)
- (294) A ampliação das modalidades dos cursos de especialização *lato sensu* e dos cursos de extensão universitária ~~é~~ outra diretriz que se mantém norteando a expansão da área de ensino da UMESP... (39)
- (295) Gerar, promover e difundir conhecimentos – *por meio da pesquisa* – ~~constituem~~ atribuições essenciais do ensino superior. (p.43)
- (296) O conceito de aprendizagem ~~deve~~ refletir-se em todas as instâncias da vida universitária... (p.44)
- (297) ... a sistematização do conhecimento ~~torna-se~~ mais consistente quando se delineiam linhas de pesquisa organizadas em áreas prioritárias. (p.47)
- (298) Os eixos temáticos definidos para o presente ~~são~~... (p.48)
- (299) A UMESP ~~assume~~ formalmente o cuidado com critérios éticos... (p.50)
- (300) A busca de relevância para o conhecimento produzido na e compartilhado pela Universidade ~~aporta~~ com segurança nas atividades de **Extensão**... (p. 55)
- (301) **Extensão Universitária** ~~é~~ entendida na UMESP, portanto, em termos de diálogo... (p.55)

- (302)... A UMESP ~~considera~~ prioritário o atendimento aos segmentos sociais sistematicamente excluídos do acesso aos benefícios advindos do conhecimento. (p.56)
- (303)As ações desenvolvidas pela Universidade, abrigadas sob o nome de Extensão, ~~significam~~ essencialmente que a Universidade tem como compromisso... (p.58)
- (304) Os projetos de Extensão ~~surgem~~, nestes termos, como parte “natural” da Educação Superior... (p.60)
- (305) Vale ressaltar que todos os projetos ~~têm~~ como meta a auto-sustentação financeira. (p.61)
- (306) A Extensão na UMESP se ~~expressa~~, portanto, como atitude ética da Universidade que se oferece à comunidade mediante práticas com apoio no saber científico. (p.62)

“Gerundismo”

- (307)... A UMESP ~~vem...se...adiantando~~ com frequência ao que ~~tem...merecido~~ consideração, ao aprimorar suas estruturas ou formas de organização e de proposição dos seus cursos de Formação Profissional – tanto da graduação quanto de pós-graduação – ~~perseguinto~~ patamares de melhor qualidade em vários aspectos da formação profissional de seus alunos para o século XXI, já iniciado. (p.16)
- (308) A *praxis* pedagógica vivenciada por uma comunidade universitária, como a da UMESP, tem como meta a oposição às desigualdades sociais, ~~buscando~~ ser instrumento de renovação ao comprometer-se com valores cristãos e humanistas, vinculando esta *praxis* a um enfoque ético-político conscientizador. (p.21)
- (309) [A UMESP] ~~vem...buscando~~ expressar laços de maior ou menor tensão para um ou outro lado do Ensino, da Pesquisa, da Extensão...(p.24)
- (310) Contudo, o processo posto em marcha ~~se...mantém...registrando...avanços...~~ (p.24)

- (311)As comissões internas criadas com este objetivo [da criação de um instrumental de avaliação institucional] concretizaram, e ~~vêm concretizando~~, necessidades de a auxiliar na elaboração de instrumentos que viabilizem a auto-avaliação das ações institucional. (p.25)
- (312)... Assim, (...) ~~têm se mantido~~ tais procedimentos [de revisão dos projetos pedagógicos de cada curso da Universidade], agora assumidos no curso das rotinas universitárias, no âmbito das faculdades, para articulação e manutenção da coesão e da coerência imprescindíveis à sua redação final. (p.26)
- (313) ... os Colegiados Superiores – CONSEPE e CONSUN – como órgãos deliberativos superiores, ~~continuam assumindo~~ a responsabilidade coletiva de definirem sua versão final da pedagogia da Universidade. (p.27)
- (314) Evidentemente estes novos caminhos que ~~vêm sendo trilhados~~ pela UMESP foram e serão pautados por avanços e recuos, acertos e desacertos, na perspectiva dos processos cotidianos dos próprios envolvidos. Neste contexto, adquiriu importância crucial a busca que ~~tem sido encetada~~ pelas universidades brasileiras, que é a de refletirem sobre si mesmas, suas tarefas e o quanto ~~têm efetivamente realizado~~ daquilo a que se propõem, e que podem evidenciar pelos seus mecanismos de avaliação institucional. Tais mecanismos ~~têm sido~~ postos como desafios adicionais... (p.28)
- (315) Assim, dadas as condições que ~~vêm sendo~~ progressivamente oferecidas e mantidas pela UMESP, (...) **o aluno passa a ser formado não através de UM CURSO mas de um PERCURSO ... NA UNIVERSIDADE!** (p.29)
- (316) Nessa perspectiva, passam-se, progressivamente, a ações pedagógicas universitárias delineadas para consolidação de um eixo de formação do graduado da UMESP, em termos da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, à medida que, na rotina das disciplinas e dos cursos de formação profissional, se busque explicitar para implementar em termos mutuamente exclusivos: (1) **o Ensino gerando aprendizagem significativa para o aluno;** (2) **o Ensino com Pesquisa** – ~~apontando continuamente~~ para o real domínio dos instrumentos e questionamentos pelos quais ou nos quais cada profissão se expressa nos seus processos de evolução; (3) **o Ensino com Extensão** – ~~apontando continuamente~~ para a formação profissional contextualizada em meio às agudas questões da sociedade contemporânea (...). (p.32)

- (317)... a Instituição procura investir na melhoria dos recursos didático-pedagógicos, (...). Tais investimentos ~~vêm...sendo~~ progressivamente incrementados pela UMESP, principalmente pela criação e subsequente implantação de **programas permanentes de capacitação interna do seu corpo docente** como são os **Seminários Interativos para Professores**. (p.33)
- (318) ... cria-se a oportunidade de participação interativa no planejamento efetivo de projetos de ensino e de pesquisa, através da constituição de 'Grupos de Estudos e de Pesquisas sobre Ensino e Avaliação' que ~~vêm...buscando~~ interações diferenciadas no decorrer do semestre/ano letivo, a partir de uma temática geral atinente a '**Metodologias do Ensino, da Pesquisa e da Extensão em Cursos Profissionais Universitários de Graduação**'. (p.33-34)
- (319) Nessa perspectiva, em suas comissões específicas no âmbito do Ensino, a UMESP ~~vêm...buscando~~ aprimorar a construção de seus parâmetros institucionais tendo em vista a implantação e o desenvolvimento de núcleos, programas e modalidades diversificadas de formação profissional no ensino superior, quais sejam: ... (p.34)
- (320) A criação de um Centro de Formação de Professores ~~vêm...sendo...estudada~~ na UMESP a partir da designação pelo Reitor do Comitê das Licenciaturas, cujas atribuições foram definidas: ...(p.35)
- (321) Vale ressaltar que, enquanto encetado por uma instituição confessional, o ensino na UMESP não estará ligado unicamente à lógica do mercado ou da empresa, e tampouco deixará de conhecê-las, pois ~~vêm...formando~~ profissionais para atuar no mercado de trabalho existente ou disponível. (p.37)
- (322) A ampliação das modalidades dos cursos de especialização *lato sensu* e dos cursos de extensão universitária é outra diretriz que ~~se mantém...norteando~~ a expansão da área de ensino da UMESP... (p.39)
- (323) Na UMESP, a criação dos programas pós-graduação ocorreu paulatinamente, o que ~~tem...propiciado~~ o surgimento de linhas de pesquisa nas diversas áreas, nem sempre atreladas a uma proposta institucional de caráter abrangente. (p.47)

(324) A divulgação do conhecimento ~~vem alcançando~~ maior consistência e visibilidade ano a ano, por meio de simpósios, jornadas, semanas de pesquisa, extensão ou atualização e, principalmente, pela realização bienal do **Congresso de Produção Científica**, ~~comportando~~ a jornada de Iniciação Científica e articulando-se com o Seminário de Extensão, eventos anuais. (p.50)

(325) A sociedade brasileira ~~tem se deparado~~ com um grande número de desafios coletivos como, por exemplo, a mortalidade infantil, a fome, o *deficit* habitacional, o analfabetismo, a violência nas cidades e no meio rural, ~~aguardando~~ soluções. Por outro lado, os avanços científicos e tecnológicos alcançados pela humanidade ~~não têm sido convertidos~~ em aumento de bem-estar geral, pois parcelas significativas da população têm acesso limitado ou nenhum aos resultados desses avanços. (p.56)

Expressões com valor temporal e advérbios de modo

(326) Na cultura universitária brasileira a prática da elaboração de um projeto Político-Pedagógico que seja, de fato, orientador das ações cotidianas da universidade – e não assumindo apenas burocraticamente – é relativamente ~~recente~~. (p.7)

(327) Possuímos ~~hoje~~ não só um Projeto Político-Pedagógico que serve de referência a toda universidade, mas também agilizamos a construção do Projeto político-Pedagógico de cada curso da universidade, em estreita vinculação com o primeiro. (p.7)

(328) Esta versão que ~~ora~~ apresento tomou como ponto de partida aquela concluída em 2000, sobre a qual foi feito sistemático trabalho de aprofundamento, de ampliação e de esclarecimento, submetendo o resultado final à discussão dos cursos, dos diretores e dos órgãos colegiados. (p.8)

(329) Para tanto, ela (*sic*) deverá ser um documento não para ser lido ~~uma única vez~~ ou ~~raramente~~. Meu desejo é que ele se torne um instrumento de trabalho ~~permanentemente~~ presente nas mãos de nossos colaboradores: para ser lido, riscado, anotado, pensado. (p.8)

(330) Que este documento, que ~~agora~~ coloco nas mãos de toda a comunidade acadêmica, ajude-nos a aproximar sempre mais a UMESP que temos da UMESP que queremos. (p.8)

(331) As orientações oficiais, (...) passam a inaugurar um ~~momento novo~~... (p. 16-17)

(332) Assim, assegura-se ~~no presente~~ da UMESP,... (17)

(333) No mundo deste ~~século XXI~~, em que a lógica do mercado é inexorável e a racionalidade empresarial é dominante, não se pode formar um indivíduo – ou um cidadão – sem deixar de pensar e repensar o que se quer com as ‘aulas teóricas’, (*sic*) as ‘práticas’ e com todas as atividades que caracterizam, em termos curriculares de ação, a vida acadêmica do aluno. (p.22)

(334) Num contexto no qual a informação está disponível em ampla diversidade e grande quantidade, o diferencial na formação do aluno fixa-se nas habilidades intelectuais e emocionais que este vier a construir ~~ao longo de sua vida~~. (p.23)

(335) Contudo, o processo posto em marcha se mantém registrando avanços, de forma tal que novas e outras utopias são ~~continuamente~~ postas à frente de ações e processos que ~~agora~~ são delineados ... (p.24)

(336) A UMESP, quatro anos após a aprovação dos seus projetos de unidades e de cursos no âmbito de seus órgãos colegiados ~~já reinicia~~ o processo de revisão e de atualização dos Projetos Pedagógicos de seus Cursos, na esteira da proposta institucional universitária inicial. (p.25)

(337) Em função desta abertura ~~permanente~~, os antigos e novos projetos alimentam e retroalimentam, certamente, a proposta institucional da UMESP do tempo presente, ao oferecer indicadores de ~~novas~~ ações e de possibilidades de ações futuras para a ~~presente proposta institucional~~. (p.26)

(338) A presente Proposta Pedagógica Institucional da UMESP expressa, pois, as intenções caracterizadas nos projetos de cada curso, nos subprojetos ~~em andamento~~, nos contratos verbais (*sic*) ou escritos feitos em reuniões pedagógicas, administrativas e nos coletivos instituintes. (p.26)

(339)... Assim, (...) têm se mantido tais procedimentos [de revisão dos projetos pedagógicos de cada curso da Universidade], ~~agora~~ assumidos no curso das rotinas universitárias, no âmbito das faculdades, para articulação e manutenção da coesão e da coerência imprescindíveis à sua redação final. (p.26)

B. Dêiticos de Espaço

A dêixis de espaço mostra o “lugar” sócio-histórico que nos remete à tradição religiosa cristã. Do ponto de vista discursivo, esse lugar aponta especialmente para a presença do discurso religioso no PP- UMESP 2003/2007 que se refere à necessidade de a) afirmação da fé cristã. Identificamos tal presença, primeiramente, por meio do exame vocabular marcado do universo religioso de tradição cristã e/ou metodista, formando mais um campo semântico. Nos limites do Projeto, os vocábulos que formam essa grande rede semântica não estão interligados por vocábulos do campo religioso propriamente dito, mas por vocábulos do campo filosófico/ ontológico:

(340) Além disso, no âmbito de questões da ~~Filosofia~~, vale confrontar o complexo de relações entre problemas relativos a (1) o conhecimento, (2) os problemas da existência humana e (3) criatividade e inventividade do pensamento, integrando disciplinas comuns a toda formação profissional e eletivas de temáticas várias — ocupando quatro dos semestres de cada curso da UMESP — constituindo já um núcleo de importantes ações político-pedagógicas. (p.19)

(341) Ao se abordar os aspectos que dizem respeito ao *projeto de cada Curso*, e de sua construção, percebe-se que tal construção teve condições de ser feita pela reflexão e subsequente escolha e adoção de uma forma coletiva de ação, advinda da comunidade escolar, dos seus diferentes grupos, *pari pasu* com ~~norteadores ontológicos~~ e epistemológicos, que incidem no fazer cotidiano de cada curso. (p.26)

a) Afirmação da fé cristã

A presença do vocábulo marcado

1. questões da Filosofia; 2. problemas da existência; 3. convivência humana; 4. disciplinas metodistas; 5. interesses prosilitistas; 6. ideologias religiosas; 7. instituições metodistas de ensino; 8. confessionalidade; 9. espírito universitário; 10. Igreja tradicionalmente comprometida com a transformação social inspirada na fé cristã; 11. ação educacional confessional; 12. promoção da cidadania; 13. justiça; 14. paz social; 15. comprometimento social; 16. diferenças sociais; participação desigual dos cidadãos; 17. papel de uma instituição de ensino de natureza comunitária e confessional; 18. sofrer; 19. desigualdades sociais; 20. instrumento de renovação; 20. valores cristãos. 21. enfoque ético-político conscientizador; 22. cidadania autêntica e responsável; 23. conjunto de princípios, convicções ou crenças — religiosas ou não —; 24. universidade cidadã; 25. pensar e repensar; 26. ideais cristãos; 27. produzir e reproduzir; 28. visão cristã; 29. instituição comunitária; 30. promoção humana; 31. movimento contínuo de renovação social; 32. diálogo social; 33. perenidade do compromisso com os valores mais nobres da humanidade; 33. norteadores ontológicos; 34. existência; 35. comunidade; 36. cidadão-do-mundo; 37. partilha do conhecimento; 38. problemas da vida cidadã; 39. Teologia, ecumenismo, e estudos do metodismo. 40. cidadãos planetários; 41. planeta Terra; 42. desafios coletivos; 43. pretensões messiânicas; 44. solidariedade entre as pessoas 45. superação do individualismo 46. exercício da cidadania.

b) negação do caráter prosilitista

No eixo espacial, além da característica da afirmação da fé cristã, identificada pelos vocábulos enunciativos marcados do discurso religioso, localizamos que o advérbio de negação em relação ao aspecto da religiosidade aponta para a segunda fase sócio-histórica das instituições educacionais metodistas de rompimento com a idéia prosilitista, esta última típica da pedagogia liberal adotada no século XIX. Vejamos os trechos a seguir:

(342) Nesta perspectiva, a expressão 'disciplinas de formação geral' ~~não...deve~~ ser confundida com a expressão '~~disciplinas metodistas~~'. (p.20)

(343) Vale argumentar que a criação de um quadro novo de disciplinas, com caráter referido, ~~não~~ atende a interesses ~~proselitistas...nem...tampouco~~ constitui um ~~veiculador de ideologias religiosas~~. (p.20)

(344) A Extensão na UMESP ~~não...tem...pretensões...messiânicas~~, ou meramente assistencialistas, mas busca concentrar esforços e recursos disponíveis no tratamento preferencial às demandas parcelas da comunidade [excluídos].(p. 56)

c) manutenção da superioridade

Como parte da primeira fase das instituições educacionais metodistas, a característica da c) manutenção da superioridade, trazida pelos sulistas norte-americanos, pode também ser entrevista pelo exame dos operadores argumentativos, dos modalizadores discursivos, dos índices de avaliação e dos advérbios, marcando um lugar social ocupado pelo discurso religioso que mostra a idéia da perfeição, e da completude.

Operadores Argumentativos

(b) tanto... quanto (e sua variante tanto...como)

(345) Atenta aos desideratos, a UMESP vem se adiantando com a freqüência ao que tem merecido consideração, ao aprimorar as suas estruturas ou formas de organização e de proposição dos seus Cursos de Formação Profissional – ~~tanto~~ de Graduação ~~quanto~~ de Pós-Graduação – perseguindo patamares de melhor qualidade em vários dos aspectos da formação profissional de seus alunos para o século XXI, já iniciado. (p.16)

(346) As orientações oficiais, que inicialmente limitaram-se às diretrizes curriculares, à implementação e à normatização do Exame Nacional de Cursos, às demais definições das chamadas Comissões de Especialistas, e de outras, para averiguação das condições de ofertas e de ensino de cursos — principalmente os de graduação – ~~tanto~~ nos processos de

autorização ~~quanto~~ nos de reconhecimento de cada curso, passam a inaugurar um momento novo... (p.16-17)

(347) Nos últimos anos, os estudos acadêmicos, as políticas públicas, as documentações oficiais concebem a participação daqueles que são acolhidos pela instituição e a ela se vinculam como estratégia central de melhoria da qualidade de ensino, entendendo que os atributos de pertencimento, por ela gerado, criam e consolidam o envolvimento e o compromisso ~~tanto~~ dos educadores ~~quanto~~ dos demais segmentos da comunidade escolar universitária. (p.17-18)

(348) ... busca formar seus alunos ~~tanto~~ para o emprego, para a realização profissional, ~~quanto~~ para a sua própria construção pessoal, fundada sempre no compromisso social. (p.22)

(349) No exercício da sua autonomia relativa, tendo em vista a definição de sua proposta pedagógica, a UMESP deparou-se com a necessidade de, em contrapartida, consolidar os seus mecanismos de avaliação permanente – ~~tanto~~ em cada curso ~~como~~ institucionalmente – baseados em indicadores que articulassem dialeticamente um movimento contínuo de renovação social, de comprometimento com o diálogo social e com a perenidade do compromisso com os mais nobres valores da humanidade, para além da especificidade técnico-científica.(p.25)

(350) ... os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação da UMESP geralmente apontam para uma atitude reflexiva e problematizadora por parte do aluno, que lhe permitirá vir a ser produtor do seu próprio conhecimento. O comportamento investigativo se aplica ~~tanto~~ às atividades ditas ‘ de sala de aula’ ~~quanto~~ as (*sic*) de ‘fora dela’ (Cf.Doc. do FORGRAD, 2000) (p.44-45)

(351) A quantidade de docentes e discentes envolvidos nas atividades, projetos e programas, bem como o tamanho das populações ou segmentos alcançados, certamente expressam a importância de programas/projetos/atividades ~~tanto~~ em termos acadêmicos do que é desenvolvido pela UMESP ~~quanto~~ da comunidade com a qual esta se relaciona.(p.63)

(b) não só...mas também

(352) ... em seu âmbito, a UMESP assume-se plenamente em termos de suas ações ~~não~~ só de criar e renovar os padrões mínimos de avaliação de cada área, ~~mas também~~ de

buscar **alternativas que viabilizem a passagem do otimismo da vontade para a concretização das ações...** (p.17)

(353) Para atender a esta função ~~não..só~~ social ~~mas..também~~ pedagógica, A UMESP... (P.24)

(357) ... as experiências dos docentes e dos alunos dos Cursos de Pós-Graduação da UMESP começam a ser socializadas de várias e criativas formas, implicando ~~não..só~~ a criação de condições imprescindíveis à realização de uma ensino cada vez mais dinâmico, interativo e promissor, ~~mas..também~~ o incentivo à contínua qualificação e capacitação dos docentes envolvidos nos processos didático-pedagógicos e científicos. (P.25)

(358) A promoção do saber completa-se ~~não..somente~~ pela divulgação do resultado das atividades de pesquisa e de criação, ~~mas..também~~ quando esse saber se estende à comunidade através das atividades de Extensão... (p.43)

(c) bem como

(359) Assim, assegura-se, no presente da UMESP, um duplo sentido e um triplo espaço de envolvimento coletivo: o de elaboração, de ajustes ou de atualização da Proposta Pedagógica Institucional, ~~bem..como~~ o de implementação efetiva da proposta delineada com a própria comunidade acadêmica, implicando a participação docente e o alunado de cada curso. (P.17)

(360) Em uma perspectiva histórica, foi levado em conta o Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Graduação – Versões 1999, 2000 e 2002 – quando foram apresentadas as características de uma proposta pedagógica institucional, sendo ressaltadas suas dimensões global, específica e particular. Tais características expressam a dimensão global das propostas que respondem criticamente às demandas sociais, econômicas e políticas, ~~bem..como~~ ao cumprimento dos dispositivos legais das Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do que propugna o Plano Nacional de Educação. (p.27)

(361) Na dimensão particular estão refletidas a história particular da UMESP, no seu processo de credenciamento como Universidade, suas raízes na localidade, os seus vínculos e acúmulos produzidos ao longo do tempo, ~~bem..como~~ o respeito à diversidade cultural que caracteriza a comunidade escolar por ela envolvida.(p.27)

(362) A quantidade de docentes e discentes envolvidos nas atividades, projetos e programas, ~~bem..como~~ o tamanho das populações ou segmentos alcançados, certamente

expressam a importância de programas/projetos/atividades tanto em termos acadêmicos do que é desenvolvido pela UMESP quanto da comunidade com a qual esta se relaciona.(p.63)

(d) Quer “isso”, quer “aquilo”

(363) ... por isso, em qualquer formação profissional,precisam ser privilegiadas as habilidades necessárias, ou imprescindíveis, para adquirir, produzir e reproduzir informações de forma tal que seja possível, a cada um e a cada qual, transferi-las e utilizá-las para suas próprias finalidades, quer pessoais quer sociais. (p.23)

(364) ...entretanto, quer para a proposta pedagógica de cada curso quer para a proposta institucional no plano das Faculdades, os Colegiados Superiores – CONSEPE e CONSUN – como órgãos deliberativos superiores,continuam assumindo a responsabilidade coletiva de definirem sua versão final da *pedagogia da Universidade*. (p.27)

(366) ... há limites para a atuação da Universidade, quer do papel que lhe compete quer do papel de outras agências que têm também, sua responsabilidade na formulação de respostas novas para “velhos problemas”. (p.55)

(e) Ir além (e suas variantes: além disso e para além de)

(367) Além...disso, no âmbito das questões da Filosofia, vale confrontar um complexo de relações entre problemas relativos a... (p.19)

(368) É assim que a UMESP se projeta para...além da confessionalidade, assumindo-se como universidade cidadã, desde que ...(p.22)

(369) No exercício da sua autonomia relativa, tendo em vista a definição de sua proposta pedagógica, a UMESP deparou-se com a necessidade de, em contrapartida, consolidar os seus mecanismos de avaliação permanente – tanto em cada curso como institucionalmente – baseados em indicadores que articulassem dialeticamente um movimento contínuo de renovação social, de comprometimento com o diálogo social e com a perenidade do compromisso com os mais nobres valores da humanidade, para...além da especificidade técnico-científica. (p.25)

(370) Entendido o Ensino como forma de socialização da produção do saber e da aquisição do patrimônio cultural existente, tais processos, que levam o aluno a realizar uma aprendizagem significativa, ~~vão além~~ das atividades de rotina de sala de aula... (p.34)

(371) ~~Além disso~~, assumem-se posições que implicam a atualização das licenciaturas da UMESP com relação a (...) (p.35)

(372) ~~Além da expansão~~ dos cursos de graduação e de pós-graduação, outro campo de ação que se projeta para ser explorado pela Universidade... (p.38)

(373) O FUNDAC apóia também a divulgação do conhecimento por meio de publicações e participação em eventos, ~~além de~~ prever apoio à iniciação científica, que se encontra em fase de implementação na UMESP. (p.49)

(374) ~~Além disso~~, o FUNDAC passa a auxiliar na integração e Pós-Graduação, pois... (p.50)

Modalizadores Discursivos, Índices Avaliativos e Advérbios

(375) Na cultura universitária brasileira a prática da elaboração de um projeto Político-Pedagógico que seja, de fato, orientador das ações cotidianas da universidade – e não assumindo ~~apenas burocraticamente~~ – é ~~relativamente recente~~. (p.7)

(376) ... entendemos a importância de possuímos um documento que, construído ~~coletivamente~~, e, portanto, reconhecido por toda a comunidade acadêmica, servisse-nos de referência para organizar nossa ação. (p.7)

(378) Para tanto, ela (sic) [PP-UMESP2003/2007] deverá ser um documento não para ser lido uma única vez ou ~~raramente~~. Meu desejo é que ele se torne um instrumento de trabalho ~~permanentemente~~ presente nas mãos de nossos colaboradores: para ser lido, riscado, anotado, pensado.(p.8)

(379) ... a UMESP assume-se ~~plenamente~~ em termos das suas ações... (p.17)

(380)... passa-se a cumprir ~~cabalmente~~... (p.17)

(381) ~~... certamente~~ a via epistemológica é que pode, fundamentalmente, contribuir para a compreensão... (p.18)

(382) ~~Seguramente~~, instituições de natureza jurídica diferente – como os são as universidades públicas e as particulares, devem refletir... (p.20)

(383) Desta forma, o ensino da ciência, da tecnologia, do patrimônio cultural acumulado pela humanidade,...), deve ser norteado por outros princípios ~~decididamente~~ opostos ou contrários às exposições lineares de áreas atomizadas, como ~~tradicionalmente~~ se faz. (p.23)

(384) Nessa perspectiva, a articulação entre Ensino, Pesquisa e Extensão torna-se ~~acentuadamente~~ promissora... (p. 24)

(385) Em função dessa abertura permanente, os antigos e novos projetos alimentam e retroalimentam, ~~certamente~~, a proposta institucional da UMESP... (p.26)

(386) Tais características expressam a dimensão global das propostas que respondem ~~criticamente~~ às demandas sociais, econômicas e políticas. (p.27)

(387) ~~Evidentemente~~ estes novos caminhos que vêm sendo trilhados pela UMESP... (p.28)

(388) Neste contexto, adquiriu importância crucial a busca que tem sido encetada pelas universidades brasileiras, que é de refletirem sobre si mesmas, suas tarefas e o quanto têm ~~efetivamente~~ realizado daquilo a que se propõem... (p.28)

(389) Tais procedimentos vêm sendo ~~progressivamente~~ incrementados pela criação e subsequente implantação.. (p.33)

(390) Assim, a idéia de um conjunto fechado de saberes, definido pelo professor para ser transmitido a grupos sucessivos de alunos, como tese (*sic*) está ~~definitivamente~~ sepultada, em todos os níveis de escolaridade. (p.44)

(391) a pesquisa(...) passa a estar presente, sendo vivenciada ~~interativamente~~...(p.45)

(392) Na medida em que a Pesquisa imbrica-se ao Ensino e à Extensão, consolida-se ~~progressivamente~~ as formação do cidadão competente, isto é, do profissional-cidadão-competente preparado para ler ~~criticamente~~ os problemas da vida cidadã e, ao mesmo tempo, intencionar e criar estratégias para a construção de uma boa qualidade de vida com e na cidadania, ~~democraticamente~~ compreendida em seus múltiplos aspectos. (p.46)

(393) No seu [da Extensão] relacionamento com os vários segmentos desta mesma sociedade, ora está mais próxima, ora mais distante, mas ~~nunca completamente~~ isolada. (p.58)

(394) Esse relacionamento [universidade *versus* sociedade] constitui o cerne do que é compreendido como Extensão pela UMESP, caracterizada pela ênfase na busca de relevância para as suas atividades, ~~principalmente~~ junto aos setores sociais que não têm acesso às conquistas empreendidas pelas modernas tecnologias. (p.58)

(395) A tríade indissociável é balizada, no entanto, por valores e questionamentos éticos, para que a universidade resista ao apelo de se amoldar ~~ingenuamente~~ à sociedade. Decorre daí que o envolvimento da Universidade com a comunidade próxima ou remota, (*sic*) ocorre de maneira crítica, (...), encontrando na Extensão momentos e movimentos apropriados para desenvolver ações capazes de alterar ~~qualitativamente~~ a vida das comunidades. (p.59)

(396) Tendo-se como orientação uma idéia de Universidade que seja ~~socialmente~~ referenciada, os planos de ensino das disciplinas ... (p.61)

(397) Sendo assim, em algumas situações, setores organizados da sociedade (Sindicatos, Movimento de Meninos e Meninas de Rua, Secretaria de Emprego e Relações de Trabalho, dentre (*sic*) outros) apresentam suas demandas ~~formalmente~~ à Universidade. (p.62)

(398) A busca de relevância para o conhecimento produzido na e compartilhado pela Universidade aporta ~~com segurança~~ nas atividades de Extensão. (p.55)

d) adoção do tom autoritário religioso

O discurso religioso, por excelência autoritário, se faz presente, por meio do uso dos modalizadores deônticos. É interessante notar que esse tom autoritário que emerge do PP-UMESP 2003/2007, pelo uso desses modalizadores, está presente não apenas nos fragmentos que trazem vocábulos do campo semântico religioso, mas de outros campos semânticos, como o do mercado e o do pedagógico: Esses fragmentos são:

d.1. Verbos modalizadores deônticos⁵⁰

(399) Para tanto, ela (sic) deverá ser um documento não para ser lido uma única vez ou raramente. Meu desejo é que ele se torne um instrumento de trabalho permanentemente presente nas mãos de nossos colaboradores... (p.8)

(400) Muito embora se possa pensar em algumas possíveis, relevantes e diversificadas vias, certamente a via epistemológica é que pode, fundamentalmente, contribuir para a compreensão dessas relações de imbricação, postas nestes termos, em um espaço político-pedagógico de Cursos e de Disciplinas constantes dos planos curriculares usuais de ensino.(p.18)

(401) Contudo, embora seja a via epistemológica um dos fundamentos, não podem ser deixados de lado outros elementos fundadores, tais como: Visão crítica e reflexiva; 2. Crítica da produção do conhecimento (em geral e universitário); 3. Questões existenciais; 4. Articulação entre as questões reflexivas existenciais e os problemas da sociedade em que vivemos. (p.19)

(402) Nesta (sic) perspectiva, a expressão ‘disciplinas de formação geral’ não devem ser confundida com a expressão “disciplinas metodistas”. (p.20)

(403) Seguramente, instituições de natureza jurídica diferente — como o são as universidades públicas e as particulares — devem refletir sobre as formas de interação que lhe são possíveis, em âmbito próprio, para vir implementar essa interligação em termos permanentes, isto é, de forma a explicitar tal ‘indissociabilidade’ estabelecendo áreas prioritárias ou até limites institucionais específicos. (p.20)

(404) Vale ressaltar que a Proposta Pedagógica Institucional é justamente a expressão da prática acadêmica — fundada na seriedade e no comprometimento social marcando que deve ser priorizado nas atividades desenvolvidas, balizando as condições e formas de inserção nas realidades regional, nacional e internacional, na Pesquisa, no Ensino e na Extensão. (p.21)

(405) Estas [práticas acadêmicas democráticas] abrem espaço e a ocasião de fecundar a reflexão sobre o conjunto de princípios, convicções ou crenças — religiosas ou não —

⁵⁰ Para analisar os modalizadores deônticos no discurso religioso, manteremos os destaques sublinhado e sublinhado duplo para indicar a relação com o discurso mercadológico e o discurso pedagógico, respectivamente.

que fundam, em cada pessoa, o sentido último da conduta pessoal e profissional. Associam-se a esta visão, as disciplinas que ~~devem dar~~ conta do 'espírito universitário' (p.22)

(406) ... em qualquer formação profissional, ~~precisam ser~~ privilegiadas as habilidades necessárias, ou imprescindíveis, para adquirir, produzir e reproduzir informações de forma tal que seja possível, a cada um e cada qual, transferi-las e utilizá-las para suas próprias finalidades. (p.23)

(407) Desta forma, o ensino da ciência, da tecnologia, do patrimônio cultural acumulado pela humanidade, longe de ser apenas restrito ao mero repasse de informações, ~~deve ser~~ norteado por outros ensinamentos decididamente opostos ou contrários às posições lineares de áreas atomizadas, como tradicionalmente se faz. (p.23)

(408) O ensino da tecnologia ~~não pode ocorrer~~ dissociado da discussão de valores sócias e éticos, nem daqueles que produzem e consomem tecnologia, nem tampouco apresentar-se distanciado das finalidades e das implicações da sua existência e do seu uso para a melhoria de qualidade de vida humana. (p.23).

(409) Com estes parâmetros, percebe-se que a lógica do mercado capitalista, na qual a UESP se insere, se ~~não pode ser~~ ignorada, tem possibilidade de ser contraposta ... (p.24).

(410) Nessa perspectiva, a articulação entre Ensino, Pesquisa e Extensão torna-se acentuadamente promissora com relação aos elos que ~~podem ser~~ estabelecidos entre Graduação e a Pós-Graduação. (p.24)

(411) ... tomam-se os 'desacertos', quando os há, como oportunidades de reflexão para crescimento do coletivo institucional, e os 'acertos' como realizações que ~~podem, certamente, ser~~ aprimoradas. (p.29)

(412) ~~É preciso~~ que se tenha clareza de que, numa sociedade competitiva como a atual, torna-se importante a utilização racional e eficiente dos recursos existentes. (p.29)

(413) Nesses termos, ~~pode-se permitir~~ uma formação profissional em relação à qual se assumem perspectivas de competências e abordagens atuais (do século XXI), no âmbito da competência profissional alicerçada no SABER FAZER (...). (p.29)

(414) Face aos (sic) novos paradigmas ora colocados pela Epistemologia das Ciências, pela Filosofia da Educação e pela Didática, esta última entendida em termos da relação de imbricação forma-e-conteúdo, alguns princípios norteadores das ações de ensino-e-de-aprendizagem ~~devem ter~~ destaque na práxis pedagógica da UMESP, quais sejam: (p.30)

(415) O conceito de aprendizagem ~~deve refletir-se~~ em todas as instâncias da vida universitária, e, em especial, nas propostas pedagógicas. (p.44)

(416) A Pesquisa como princípio pedagógico, na UMESP, é o que redimensiona o Ensino — exclui os processos pedagógicos do âmbito restrito do “ensinar para transmitir conhecimentos” — e a função social da Universidade. Isto ~~pode ser~~ evidenciado nas ações da rotina diária, na partilha do conhecimento adquirido, do conhecimento construído com a comunidade do seu dia-a-dia, de forma tal que esta ~~possa vir~~ a melhorar sua qualidade de vida, ~~possa aprimorar-se, possa aprender a viver mais e melhor.~~ (p.45)

(417) A ação de pesquisa desencadeada e organizada a partir dos Eixos Temáticos ~~deverá considerar~~, para todos eles, sem exceção, que o motivo animador de todas as atividades, em consonância com a presente descrição da missão da UMESP, é a consecução de uma cidadania plena no ambiente social. (p.48)

(418) A partir desses novos critérios, configura-se o avanço da pesquisa institucionalizada, posto que já ~~pode ser~~ comprovado pelo Diretório do CNPq (Versão 5.0, de 2002) que estão certificados 34 grupos de pesquisa da UMESP. (p.50)

(419) ... há limites para atuação da Universidade, que ~~deve ter~~ clareza quer do papel que lhe compete quer do papel de outras agências que têm também sua responsabilidade na formulação de respostas às questões emanadas dos agrupamentos sociais. (p.55)

(420) Por princípio, a Universidade ~~deve conhecer~~ como as demandas sociais surgem e por que surgem. (p.59)

(421) Os assuntos discutidos em sala de aula ~~podem e devem~~ ser relacionados com a tentativa de responder aos problemas e indagações propostos pela comunidade. (p.59)

(422) Os Colegiados de Curso ~~podem e devem~~ se juntar a outros para a criação de projetos e programas multidisciplinares e intercursos, conforme a demanda social. (p.61)

(423) A divulgação dos projetos e de outras experiências de extensão ~~precisa ser~~ feita utilizando-se os veículos comunicacionais disponíveis na Universidade. (p.61)

C. Dêiticos de Pessoa

b) negação do caráter proselitista

Os pronomes e outras marcas pronominais

Os dêiticos de pessoa que circulam no PP-UMESP 2003/2007, quando vistos no diálogo com o discurso religioso, também colaboram com a análise aqui realizada, contudo em apenas uma ocorrência:

(424) Aqui ~~temos~~ orientações claras para desenvolver, no âmbito acadêmico, as exigências colocadas pela indissociabilidade do Ensino, da Pesquisa e da Extensão e construir uma UMESP que dê conta de seu objetivo principal que é o de formar profissionais cidadãos competentes e dispostos a participar da construção de uma sociedade com capacidade de solidariedade e de justiça. (p.7)

Além de apenas localizarmos uma ocorrência ligada a um pronome de pessoa, os vocábulos que podem apontar para o discurso religioso — *solidariedade* e *justiça* — podem, ainda, remeter para o discurso pedagógico, uma vez que, no mesmo fragmento deste último, também aparecem marcas do paradigma sócio-universalista, por meio de outros vocábulos marcados, tais como: *indissociabilidade do Ensino, da Pesquisa e da Extensão*.

A predominância dos pronomes da não-pessoa oferece ao Projeto um certo aspecto de impessoalidade. Com isso, o “nós”, que se refere à idéia de parceria e de coletividade do discurso religioso, fica apagado.

6.2. Análise do PD — 1993/1996

No conteúdo do PD — 1993/1996, fica também explícito o engajamento da Instituição Metodista com o discurso religioso. Como vimos no início deste

capítulo, as instituições educacionais tenderam a aderir aos princípios do paradigma da universidade moderna (se não todos, quase todos), contrapondo-se a alguns princípios do paradigma da universidade pós-moderna, especialmente o do compromisso rígido com as regras de mercado:

(425) A filosofia educacional do IMS, (sic) tem por referência os documentos “Crede Social da Igreja Metodista” “Pano para Vida e Missão da Igreja Metodista” e “Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista”, conseqüentes de sua fé e ensinamentos bíblicos. (p.4)

(426) A Igreja Metodista, portanto, engaja-se na educação não por interesse pecuniário, nem pelo desejo de dominar consciências, mas para ser fiel à sua vocação histórica e missionária. (p.4)

Com relação à estrutura composicional do PD, a primeira parte, que se apresenta em forma de texto argumentativo, dialoga mais com os aspectos do discurso religioso. A segunda parte, mais extensa, aproxima do aspecto de roteiro burocrático dos antigos projetos educacionais de nível superior e não apresentam muitas marcas do discurso religioso.

Partiremos, agora, para a análise dos dêiticos de tempo, espaço e pessoa, a fim de verificarmos como o discurso religioso interage nos níveis lingüístico e enunciativo com o Plano.

A. Dêiticos de Tempo

a) Afirmação da fé cristã

a.1. A ação dos Verbos

Presente do Indicativo e “Gerundismo”

Nas próximas ocorrências, verificamos o uso do tempo presente do indicativo e de alguns “gerundismos”. Essa ação verbal com o foco no “agora”, característica do discurso religioso, aponta para a necessidade da afirmação da

fé cristã do “passado” (indicando o plano não embreado), conforme vimos no início deste capítulo a partir das narrativas bíblicas:

(427) O IMS ~~compreende~~, além da FES-ABC, outros órgãos e atividades... (p.3)

(428) Este Plano Diretor ~~destaca~~ a FES-ABC, em função da implantação do processo de transformação em Universidade, ~~contemplando~~, também, os demais órgãos do IMS. (p.3)

(429) A educação ~~passa~~ por um processo de transição que atinge a toda a sociedade e cujas marcas são a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, em tramitação no Congresso Nacional. (p.3)

(430) As políticas e diretrizes, (*sic*) ~~conflitam~~, em certa medida, com nossa atual capacidade de resposta, por exigir adequação, reformulação e experimentação, em função do novo modelo proposto no regimento Unificado da FES-ABC, ~~visando~~ a implementação da UMESP. (p.4)

(431) A filosofia educacional do IMS, (*sic*) ~~tem~~, por referência os documentos “Credo Social da Igreja Metodista”, “Plano para a Vida e Missão da Igreja Metodista” e “Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista”, conseqüentes de sua fé e ensinamentos bíblicos. (p.4)

(432) A Igreja Metodista, portanto, ~~engaja-se~~ na educação não por interesse pecuniário, nem pelo desejo de dominar consciências... (p.4)

(433) Em sua prática histórica (*sic*) a Igreja Metodista ~~luta~~ contra preconceitos, discriminação de raça, cor ou credo religioso e oferece educação cristã sempre com a abertura ao diálogo.(p.4)

(434) As instituições metodistas ~~procuram oferecer~~ uma educação... (p.4)

(435) Portanto, (*sic*) ~~ençara~~ a educação como via d acesso, mediante a pesquisa, os novos conhecimentos, que... (p.4)

(436) Por entender a divisão de trabalho que caracteriza a sociedade atual, a Igreja ~~procura~~ somar forças em grupos e organizações que se empenham no ensino, autorizada pelos poderes públicos, a fim de atender às necessidades educacionais da população. (p.4)

(437) Dessa forma a ação educacional da Igreja Metodista ~~está~~ presente no mundo, nos continentes e em vários países, e, principalmente, no Brasil, contando, hoje, com uma universidade, dezesseis escolas de nível superior, dezenas de escolas de 1º e 2º graus e pré-escolas. (p.4)

(438) O IMS ~~está~~ comprometido com a filosofia educacional metodista e também com a verdade que liberta: “Conhecereis a verdade e a verdade vos libertará” (Evangelho de São João...) (p.4)

(439) Na sociedade contemporânea o conhecimento humano ~~está~~ fragmentado em especializações estanques e concepções de mundo que se excluem reciprocamente. O IMS, ~~partindo~~ de uma concepção do mundo e (sic) sentido da história, ~~procura~~ recuperar a perspectiva de totalidade. (p.5)

(440) Com base nesta visão de mundo, o IMS ~~desenvolve~~ a educação não como processo de formação apenas, mas como meio de interação social que conduz à participação plena, produtiva e crítica das pessoas na sociedade, ~~habilitando-as~~ a contribuir para o bem comum na medida plena de suas capacidades. (p.5)

(441) O IMS, instituição de ensino superior da Igreja Metodista, ~~tem~~ como missão a formação da pessoa humana (sic) como ser integral, o desenvolvimento de sua qualidade de vida... (p.5)

(442) Por isso, o IMS ~~deseja~~ que todos os envolvidos no processo de educação entendam como missão... (p.5)

(443) A Igreja Metodista ~~realiza~~ sua missão através dos agentes de pastorais, das suas comunidades eclesiais, dos seus órgãos institucionais voltados para a educação, saúde e ação comunitária, entre os quais encontra-se o IMS, entidade mantenedora da FES-ABC e UMESP, do Colégio Metodista, do Cemsup, do Cave e da Editora Metodista. (p.6)

(444) A política institucional de pesquisa ~~prevê~~ recursos necessários e suficientes para projetos oriundos dos programas de pós-graduação “stricto-sensu”, mestrado e doutorado, bem como... (p.8)

(445) A expansão do ensino de graduação, mediante a criação de cursos, ~~visa~~ atingir a essencialidade e a universalidade que pretendemos. (p.8)

(446) O IMS alcança seus objetivos nas áreas de ensino, pesquisa, administração e na ação comunitária, envolvendo a vida acadêmica e a comunidade externa, através dos serviços de extensão... (p.10)

B. Dêiticos de Espaço

O lugar social que ocupa o PD — 1993/1996 aponta especialmente para a presença do discurso religioso no que se refere à necessidade de a) afirmação da fé cristã. A formação do campo semântico religioso é verificada por meio do exame vocabular marcado do universo religioso de tradição cristã e/ou metodista, bem como por meio do discurso citado, também apontando para um “passado”. Contudo, os vocábulos, talvez por não estarem ligados diretamente a uma visão ontológica, como acontece com o PP-UMESP 2003/2007, dialogam de maneira mais enfática com o discurso religioso. Vejamos tais vocábulos e expressões vocabulares:

a) Afirmação da fé cristã

a.1. A presença do vocábulo marcado

1. Colégio Metodista; 2. CEMSUP — Centro Educacional Metodista do Sul Paulista; 3. Editora Metodista, Edims e 4. Centro Audiovisual Evangélico; 5. tradição metodista de comunidade confessional; 6. Instituições Metodistas de Ensino (Cogeime); 7. Igreja Metodista 8. Instituições de Ensino Metodistas, em qualquer nível e natureza, sem prejuízo da autonomia administrativa de cada instituição; 9. bases de fé e esperança metodista; 10. Credo Social da Igreja Metodista; 11. Plano para Vida e Missão da Igreja Metodista; 12. Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista; 13; fé e ensinamentos bíblicos. 14. ser fiel à sua vocação histórica e missionária; . 15. século XVIII; 16., Inglaterra; 17., John Wesley; 18., o pioneiro do movimento metodista; 19. vida de piedade pessoal 20; ação solidária com a pessoa humana (sic); 21. Escola Dominical; 22. luta contra preconceitos; 23. discriminação de raça, cor ou credo religioso; 24. educação cristã; 25.abertura ao diálogo; 26. filosofia educacional metodista; 27. verdade que liberta; 28 “Conhecereis a Verdade e a Verdade vos libertará”;

29. Evangelho de São João 8:32; 30. verdade; 31. concepção cristã do mundo; 32. missão 33. documentos doutrinários; 34. pastorais; 35. ordem social, justa e participativa; 36; Igreja 37.chamar o homem à comunhão com Deus. 38 luta comum por uma sociedade melhor. 39. Metodismo; 40. espiritual; 41. missão de Deus no mundo; 42. Reino de Deus; 43. Evangelho 44. construção do Reino de Deus, 45.surgirá; 46. novo mundo; 47. nova vida; 48; perfeito amor; 49. justiça plena; 50. autêntica liberdade; 51. completa paz. 52. (cf. Plano para a Vida e Missão da Igreja Metodista). 53. educação, como parte da missão; 54. prática libertadora; (55) princípios do Evangelho de Cristo; 56. consciência crítica da realidade; 57. interesse social; 58. prática da justiça e solidariedade humanas; 59. fruto do esforço comum; 60. fruto do trabalho; 61. criticidade do espírito científico 62. religiosa; 63. comunidade; 64.melhorar a sociedade 65.agentes de pastorais, das suas comunidades eclesiais; 66. encontro entre fé e ciência; 67.problemas sociais; 68. tradição cristã metodista

Discurso Citado

Mais uma forma de afirmar a fé cristã no PD — 1003/1997 é pelo discurso citado. Bakhtin/Volochinov (1929/1995) mostra que “o discurso citado é o *discurso no discurso, a enunciação na enunciação (...)*” (p.144) O discurso religioso entra no PD —1993/1996, na sua construção sintática, como uma unidade integral do texto bíblico e dos documentos religiosos da Igreja Metodista. Vejamos os fragmentos a seguir que nos mostram o discurso direto como discurso citado:

(447) O IMS está comprometido com a filosofia educacional metodista e também com a verdade que liberta: “Conhecereis a Verdade e a Verdade vos libertará. (Evangelho de São João 8. 33)

(448) ...A Igreja procura viver o Evangelho e desenvolver uma ação educativa em suas instituições, comprometida com o esforço de construção do Reino de Deus em nosso mundo, e “onde surgirá o novo mundo, a nova

vida, o perfeito amor, a justiça plena, a autêntica liberdade e a completa paz”. (Plano para a Vida e Missão da Igreja metodista, p. 7)

c) manutenção da superioridade

c.1. Adjetivações e modalizadores verbais

A necessidade de manutenção da superioridade nos remete a uma característica do discurso religioso da primeira fase de implantação das instituições educacionais metodistas no Brasil, trazida pelos missionários do Sul dos Estados Unidos.

No PD —1993/1996, alguns trechos mostram essa mais elevada “auto-estima”, que pode ser identificada nos fragmentos a seguir pelas adjetivações e outros vocábulos e expressões vocabulares:

(449) Durante essas fases, adquiriu-se experiência e maturidade, vividas no contexto interno acadêmico e externo de uma sociedade dinâmica, contraditória, em desenvolvimento, política, social e economicamente instável. (p.3)

(450)) A tradição metodista de comunidade confessional voltada para a educação, com centenas de instituições de ensino superior, médio e fundamental espalhadas pelo mundo e centenárias no Brasil.

(451) Ele [o PD — 1993/1996] foi elaborado com discernimento, profunda acuidade social, política, econômico-financeira e com acompanhamento exigente e orientador da Comissão de Acompanhamento do Processo de Transformação, pela via de autorização, da Federação de Escolas Superiores do ABC – FES-ABC, em Universidade Metodista de São Paulo. (p.3)

Contudo, dado que o PD— 1993/1996 marca uma fase transitória, os comentários avaliativos nas expressões adverbiais “extremamente difícil” e nas expressões modalizadoras “a universidade procura...” expressam justamente o contrário: uma auto-imagem mais comedida: Vejamos tais expressões no contexto:

(452) O Plano Diretor do IMS para o próximo quadriênio (1993 a 1996), período de implantação do Regimento Unificado de Federação de Escolas Superiores do ABC – FES-ABC — e de novos cursos, com vistas à transformação em Universidade Metodista de São Paulo — UMESP —, vem trazer uma nova possibilidade educacional à Instituição, em meio a uma situação social, política e econômica...~~extremamente difícil.~~ (p.3)

(453) As políticas e diretrizes, conflitam, ~~em certa medida com nossa atual capacidade~~ de resposta, por exigir adequação, reformulação e experimentação, em função do novo modelo proposto no regimento Unificado da FES-ABC, visando à implementação da UMESP, É precisamente nesta direção que se percorre o caminho da reflexão, da mudança, da gestão da qualidade, para garantir sua efetividade na realização dos seus objetivos. (p.3)

(454) As instituições metodistas ~~procuram~~ oferecer uma educação que cria condições para o trabalho... (p.4)

(455) Por entender a divisão do trabalho que caracteriza a sociedade atual. A Igreja ~~procura somar~~ forças em grupos e organizações que se empenham no ensino... (p.4)

(456) O IMS, (...), ~~procura recuperar~~ a perspectiva de unidade e totalidade. (p.5)

(457) Por isso, a Igreja ~~procura viver~~ o Evangelho e desenvolver uma ação educativa... (p.5)

C. Dêiticos de Pessoa

Os dêiticos de pessoa também podem apontar para realidades sócio-históricas. No PD —1993/1999, são poucos os elementos da dêixis de pessoa. Nos próximos dois trechos, encontraremos um pronome possessivo “nossa”, relacionado à primeira pessoa do plural “nós”, e a terminação verbal também na primeira pessoa no plural “servimos”. É interessante notar que a primeira ocorrência diz respeito ao aspecto mais autocrítico da universidade com relação à sua própria condição de fase intermediária. Já a segunda, mostra que

o “nós” é utilizado para trazer o assunto ligado estritamente ao discurso religioso:

(458) As políticas e diretrizes, conflitam, em certa medida, com ~~nosssa~~ atual capacidade de resposta, por exigir adequação, reformulação e experimentação, em função do novo modelo proposto no regimento Unificado da FES-ABC, visando a implementação da UMESP, É precisamente nesta direção que se percorre o caminho da reflexão, da mudança, da gestão da qualidade, para garantir sua efetividade na realização dos seus objetivos. (p.4)

(459) Interagir com a comunidade interna e externa, com a sociedade, seus reclamos e seus questionamentos, com as necessidades econômicas e sociais da região a que ~~servimos~~, desenvolverá as ~~bases de fé e esperança metodista~~. (p.4)

Tipos de designação do referente

No PD —1993/1996, a referência realizada ao IMS (Instituto metodista de Ensino Superior), antiga UMESP, aponta para as marcas de terceira pessoa, daí a característica mais impessoal do Plano, no que diz respeito à presença do discurso do outro, neste caso, do religioso.

Embora esses dêiticos de não-pessoa predominem, a seleção vocabular identificada para o referente “IMS” apresenta uma variação sinonímica, a partir da qual o IMS é tido como: Igreja, Igreja Metodista e outros. Vejamos os trechos a seguir

(460) A filosofia educacional do ~~IMS~~, tem por referência ... (p.4)

(461) A ~~Igreja...Metodista~~, portanto, engaja-se na educação não por interesse pecuniário...(p.4)

(462) As ~~instituições metodistas~~ procuram oferecer uma educação que cria as condições para o trabalho,...(p.4)

(463) O IMS, instituição ~~de ensino superior da Igreja Metodista~~, tem como missão...(p.4)

(464) A ~~Igreja~~ recorre à educação como meio para chamar o homem à comunhão... (p.4)

(465) O ~~Metodismo~~ demonstra permanente compromisso com o bem-estar da pessoal total... (p.4)

O quadro a seguir resume essa variação sinonímica:

Referente	Variação sinonímica
IMS (Instituto Metodista de Ensino Superior)	<i>Igreja Metodista</i> <i>instituições metodistas</i> <i>a Igreja</i> <i>o Metodismo</i> <i>instituição de ensino superior da Igreja</i> <i>Metodista</i>

Com isso, percebemos que, no nível lingüístico, a não-pessoa referente ao IMS aponta para a presença do outro do discurso religioso, na medida em que instituição/igreja formam uma só “pessoa”, o que também é característico do passado da primeira fase da história da educação metodista.

Para terminar este capítulo, retomamos alguns aspectos que pudemos verificar, por meio da análise.

Com relação ao conteúdo, vimos que em ambos os documentos a maioria dos aspectos de caráter religioso harmoniza-se mais aos princípios da universidade moderna. A estrutura composicional do PD—1993/1996, nas partes nas quais predomina a feição de roteiro burocrático, não aparece diálogo com o discurso religioso. Contudo, na parte em que o documento apresenta a forma de texto argumentativo, o discurso religioso ganha maior nitidez, devido aos vocábulos mais marcados do universo religioso.

No nível enunciativo temporal, tanto do PP-UMESP quanto do PD-1993/1996, o tempo presente verificado nas marcas verbais — do presente do indicativo, do gerúndio — e nas expressões temporais apontam para o “outro” do discurso religioso da necessidade histórica de afirmação da fé, que nos remete ao discurso bíblico no AT e no NT.

No eixo do espaço, a formação dos campos semânticos em cada um dos documentos apresenta lugares diferentes. No PP-UMESP 2003/2007, os vocábulos que dialogam com o discurso religioso estão, ao nível do conteúdo, agrupados em torno do conceito “ontológico”, o que não acontece no Plano. Ainda no PP-UMESP 2003/2007, contribuem com as marcas de espaço os advérbios de negação que mostram a necessidade da UMESp de negar o seu compromisso histórico (do século XIX) proselitista. Os operadores argumentativos, os modalizadores discursivos, os índices avaliativos e os

advérbios encontrados no Projeto, ainda no eixo do espaço, apontam para outra necessidade do discurso religioso que é o da manutenção da superioridade. Com relação a este último aspecto, o PD— 1993/1996, desenvolvido em uma época de transição do IMS, apresenta uma realidade dialógica diferente, uma vez que os modalizadores verbais amenizam consideravelmente o tom de superioridade. Os indicadores da dêixis de espaço dos modalizadores deônticos ainda revelam a necessidade que faz parte do discurso religioso da adoção de um tom autoritário no PP-UMESP 2003/2007, fato que não ocorre no PD-1993/1996, uma vez que há uma grande incidência de verbos no infinitivo.

Finalizamos este capítulo mostrando que os dêiticos de pessoa no PP-UMESP, na sua maioria pronomes da terceira pessoa, não apontam para a presença da não-pessoa. O PD— 1993/1997, embora também apresente a não-pessoa como marca dêítica de pessoa, traz uma variação sinonímica para o referente IMS, mostrando que a instituição educacional é vista como a própria Igreja Metodista. Daí o discurso religioso ganhar uma dimensão considerável no PD 1993/1996.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Senhor Deus diz:

— Venham cá, vamos discutir este assunto. Os seus pecados os deixaram manchados de vermelho, manchados de vermelho escuro, mas eu os lavarei, e vocês ficarão brancos como a neve, brancos como a lã. Se forem humildes e me obedecerem, vocês comerão das coisas boas que a terra produz, mas se forem rebeldes e desobedientes, serão mortos na guerra. Eu, o Senhor, falei.

(Isaías 1: 18-21)

Esta pesquisa se propôs a investigar alguns discursos identitários de uma universidade confessional da Região do Grande ABC, a partir da *teoria/análise dialógica do discurso* de inspiração bakhtiniana de dois documentos da UMESP: o PP-UMESP 2003/2007 e o PD—1993/1996. As perguntas de pesquisa formuladas sobre as diferenças de realidades sociais entre os documentos, bem como a respeito da existência ou não de mudança de “identidade” social da própria UMESP balizaram os caminhos percorridos em nossa investigação.

Estabelecemos como objetivos 1) fazer uma análise dialógica dos discursos mercadológico, pedagógico e religioso, que circulam nos documentos, por meio do estudo dos indicadores dêiticos de tempo, espaço e pessoa, examinando também outros recursos lingüísticos e enunciativos e 2) verificar, a partir do exame dos dados, em que medida é possível identificarmos deslocamentos discursivos, marcando cada um dos dois diferentes momentos, nos quais os documentos foram elaborados.

A partir de uma retomada dos resultados obtidos nos três capítulos de análise, elaboramos as nossas considerações finais. Iniciando pelo exame do conteúdo do PP-UMESP 2003/2007 e do PD — 1993/1996, percebemos que uma posição contrária à supervalorização da lógica de mercado como base para uma proposta educacional de ensino superior é tomada por ambos, embora haja o reconhecimento, também nos dois documentos, da interferência

do contexto sócio-histórico capitalista, na atualidade reconhecido como contexto capitalista global.

Quanto à estrutura composicional dos documentos, o PP-UMESP 2003/2007, por apresentar-se, predominantemente, na forma de texto argumentativo, aproxima-se mais dos textos de natureza científica e, portanto, dialoga mais harmonicamente com o discurso pedagógico. Já a maior parte do PD — 1993/1996 apresenta-se no formato de tópicos, semelhantemente aos projetos que antecederam às normativas da LDB/96 e que tinham a feição de roteiro burocrático (com um formato mais tecnocrático), e, por isso, traz a maior presença do discurso mercadológico como o seu “outro” constitutivo.

Com relação às análises dos dêiticos de tempo, espaço e pessoa, as relações dialógicas que puderam ser verificadas revelam um quadro mais complexo, na medida em que encontramos alguns entrecruzamentos discursivos, complexificando, a nosso ver, as possibilidades de interpretação. Antes de mostrarmos tais entrecruzamentos, vejamos resumidamente a descrição dos resultados das análises de cada um dos três discursos.

O discurso mercadológico aparece como o “outro” do PP-UMESP, a partir dos três indicadores dêiticos. Destacam-se as marcas predominantes do presente, no eixo temporal (característica do imediatismo/dinamismo), os vocábulos marcados (formação de três campos semânticos do capitalismo global), no eixo espacial, e as formas fragmentadas do sujeito-enunciador (reitor), no eixo de pessoa. O PD-1993/1996 dialoga com o discurso mercadológico, principalmente, no eixo temporal, a partir das marcas predominantes do presente. Contudo, a também constante utilização do infinitivo dos verbos, não apenas marcando o documento com a característica da atemporalidade, mas também com as do distanciamento e da impessoalidade, tende a apagar o discurso mercadológico como o mais evidente interlocutor discursivo. À medida que esse movimento de apagamento do discurso mercadológico acontece pela recorrência ao uso dos infinitivos no texto do Plano, vai crescendo, ou se “presentificando”, o discurso pedagógico, que oferece um tom de “neutralidade” científica, característica da visão da universidade moderna que propõe o distanciamento do pesquisador com relação ao seu objeto de análise.

Com relação ao discurso pedagógico, a análise do eixo temporal foi realizada conjuntamente com os vocábulos marcados do paradigma da universidade moderna e, nesse eixo, os dois documentos interagem verbalmente, de modo a apresentar uma relação de adesão ao discurso pedagógico. Contudo, no eixo espacial, os dois documentos apresentam diferença discursiva. Encontram-se no PP-UMESP 2003/2007, ao contrário do que ocorre no PD 1993/1996, duas características da universidade moderna, quais sejam: a relação de autonomia científica, observada pela ação dos advérbios de negação/vocábulos marcados e a necessidade de auto-afirmação, identificada pelos modalizadores autonímicos (do negrito, do itálico e do maiúsculo).

A construção de sentido decorrente da identificação dessas duas características no PP-UMESP 2003/2007 pode, em um primeiro momento, contribuir a favor da interpretação de que o “outro” do discurso pedagógico seja preponderante, uma vez que tanto os advérbios de negação quanto os modalizadores autonímicos supervalorizam (fazem “gritar” no texto) o compromisso da UMESp com os valores da universidade moderna, conforme vimos pela análise. Contudo, fazendo uma leitura mais cautelosa de Bakhtin/Volochinov (1926/1997) percebemos que a tendência para a construção de sentido, e/ou efeito de sentido, em relação a esta supervalorização tende a ser contrária⁵¹, ou, pelo menos, “duvidosa”. Vejamos um trecho do texto:

...todas las valoraciones sociales principales que derivan de los rasgos particulares de la existencia económica de un grupo determinado no suelen enunciarse, puesto que forman parte de la carne y la sangre de todos los representantes de un grupo dado; son las que organizan actos y modos de proceder, parecen haberse fusionado con los objetos y fenómenos correspondientes, y por eso no necesitan fórmulas verbales. Creemos percibir el valor de un objeto junto con el de su existencia, como una de sus cualidades: por ejemplo, que junto con el calor y la luz del sol sentimos también el valor que tiene para nosotros. De este modo todos los fenómenos de la vida circundante se han fusionado con las valoraciones. Si en realidad la valoración aparece condicionada por la propia existencia de un colectivo dado, suele reconocido dogmáticamente, como algo sobreentendido y no está sujeto a discusión. Por el contrario, cuando la valoración principal tiene que enunciarse y demostrarse, entonces

⁵¹ Os grifos em negrito são nossos.

ya se ha vuelto **dudosa**, se separo de su objeto, dejó de organizar la vida, y, por consiguiente, perdió su vínculo con las condiciones de vida de la colectividad dada. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1926/1997, p. 117)

Já vimos que, no eixo da pessoa, destaca-se o uso do infinitivo no PD — 1993/1996 e, portanto, daí a maior presença do discurso pedagógico.

No que diz respeito ao discurso religioso, o eixo temporal do presente verificado nas marcas verbais apontam para um “outro” da tradição cristã (que remete tanto ao AT como do NT). No eixo espacial, verificamos no PP-UMESP 2003/2007 diálogos que estabelecem a interação de duas realidades contraditórias. De um lado, vimos que o Projeto apresenta, de fato, vocábulos marcados do discurso religioso. Contudo, a maioria deles está atrelada ao norteador “ontológico”; tem-se aí um vocábulo que traz uma carga semântica mais científica para todos os vocábulos relacionados ao aspecto religioso e, portanto, verificamos uma tendência de ressaltar o discurso pedagógico. Ainda no PP-UMESP 2003/2007, outras marcas de espaço identificadas pelos advérbios de negação, que mostram a necessidade da UMESP de negar o seu compromisso proselitista (característico do projeto missionário educacional do século XIX), também contribuem para a presença do “outro” do discurso pedagógico. Por um outro lado, o Projeto deixa ser entrevistas duas características típicas do discurso religioso bem antigo (que data da universidade “pré-moderna”), a saber: a da manutenção da superioridade — identificada pelo exame dos modalizadores discursivos, dos índices avaliativos e dos advérbios — e a do tom autoritário — observado pelo exame dos modalizadores deônticos. O PD —1993/1996, por sua vez, apresenta um conjunto de vocábulos enunciativos que apontam mais explicitamente para o discurso religioso. No entanto, o tom de maior neutralidade, marcado pelo uso de infinitivos, e de menor superioridade, amenizam a participação do “outro” do discurso religioso.

No eixo dos dêiticos de pessoa é que podemos ver uma inter-relação mais estreita e uma maior presença do “outro” do discurso religioso no PD— 1993/1996, uma vez que os tipos de designação dos referentes *universidade* e *Igreja Metodista* são utilizados em uma relação sinonímica.

Voltamos, agora, para a questão dos entrecruzamentos discursivos que podem contribuir para a construção de mais interpretações.

O discurso pedagógico, por estar sedimentado na visão de um Estado forte e interventor e na idéia de que a educação superior foi e ainda é concebida como um direito social, como um serviço público que deve ser promovido e universalizado pelo Estado, se entrecruza com o discurso religioso que aponta para a segunda fase de crítica da Igreja em relação à época da ditadura militar. A visão progressista de uma parte da Igreja Metodista, especialmente aqueles que se envolveram diretamente com projetos educacionais, também estava sedimentado, em grande parte, nos mesmos ideais do paradigma da universidade moderna. Assim, em termos discursivos, identificar a presença de “um” é também identificar a presença do “outro”. O interdiscurso é uma característica constitutiva da linguagem. Há mais um fator que permite o entrecruzamento do discurso religioso com o pedagógico, agora no nível enunciativo, que aponta para o fato de ambos os discursos não serem do *plano embreado*, isto é, eles estão ancorados em uma situação de enunciação do “passado”, que deve ser buscada na nossa memória sócio-histórica.

Outro entrecruzamento discursivo importante é o que faz dialogar os três discursos, em torno desta mesma questão social. Durante a nossa pesquisa, vimos que a universidade pós-moderna tem como uma de suas características a visão do “indivíduo humano como irônico, cínico, fragmentado, esquizofrênico.” (SANTOS FILHO, 2000, p. 48). Segundo o autor, como alguns teóricos acham que esses são os qualificativos que descrevem os indivíduos pós-modernos, ele acrescenta:

Assume-se uma visão um tanto generalizada e pessimista do indivíduo humano no contexto da pós-modernidade. Cabe à universidade, junto com outras instituições da sociedade, buscar salvar o humano e construir alguma forma de humanismo satisfatório aos tempos pós-modernos e alguma forma de utopia que dê significado à vida humana. (Ibid, p.48)

Nesse trecho citado, o que nos chama a atenção para mais esse triplo entrecruzamento discursivo é justamente a idéia de “salvação do humano” e de

“construção de um humanismo satisfatório”, fazendo parte, agora, do paradigma das universidades pós-modernas, ou seja, apontando para o discurso mercadológico. A questão social novamente forma a base dos três discursos. Em termos da *embreagem enunciativa*, contudo, o discurso mercadológico (do atual contexto do capitalismo global) é do tipo *embreado*; ancora-se na situação de enunciação do “aqui” e do “agora” e, portanto, a nosso ver, ganha mais força dialógica nos documentos, principalmente no último, que se refere à gestão de 2003/2007.

O novo projeto pedagógico tende, então, a estabelecer um processo de interação com esse “outro” do discurso mercadológico de diversas formas: ora de maneira harmônica, no sentido de que já se cristaliza uma certa conformidade responsiva com a inevitável influência do sistema de mercado, ora de maneira polêmica, em que se pode observar um embate de vozes, ou “a luta de classes, uma vez que se confrontam índices de valor contraditórios.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/1995, p. 46).

Embora o PP-UMESP 2003/2007 esteja situado em um tenso ponto de confluência, transformando-se em função da realidade social, o discurso de mercado se sobrepõe ao discurso pedagógico e nem ao religioso nos limites do contexto específico do novo projeto. Nesse sentido, tendo em vista as novas condições de produção, circulação e recepção do PP-UMESP 2003/2007, confirmamos a hipótese que levantamos, com base na discussão de alguns sociólogos, de que a adoção de uma identidade confessional, que se compromete enfaticamente com uma política cidadã, pode indicar uma estratégia de *marketing*.

Buscando coerência com a *teoria/ análise dialógica do discurso* de linha bakhtiniana, entendemos que também é importante levantar mais uma discussão para ser considerada como “outro” entrecruzamento discursivo, a fim de completar as nossas considerações finais. Fazendo um percurso de volta no contexto sócio-histórico mais amplo, identificamos algumas coincidências discursivas no conjunto de valores que, de acordo com Todorov (1982/2003), estavam presentes nos relatos da descoberta e conquista da América, no século XVI. O ponto de vista dialógico do autor também nos chamou a atenção para a possibilidade de uma interlocução:

Quero falar da descoberta que o *eu* faz do *outro*. O assunto é imenso. Mal acabamos de formulá-lo em linhas gerais já o vemos subdividir-se em categorias de direções múltiplas. Podem-se descobrir os outros em si mesmo, e perceber que não se é uma substância homogênea, e radicalmente diferente de tudo o que não é si mesmo; eu é um outro. Mas cada um dos outros é um *eu* também, sujeito como eu. Somente o meu ponto de vista, segundo o qual todos estão *lá* e eu estou *aquí*, pode realmente separá-los e distingui-los de mim. Posso conceber os outros como uma abstração, como uma instância da configuração psíquica de todo indivíduo, como o Outro, outro ou outrem em relação a *mim*. Ou então como um grupo social completo ao qual *nós* não pertencemos. Este grupo, por sua vez, pode estar contido numa sociedade: as mulheres para os homens, os ricos para os pobres, os loucos para os “normais”. Ou pode ser exterior a ela, uma outra sociedade que, dependendo do caso, será próxima ou longínqua: seres que em tudo se aproximam de nós, no plano cultural moral e histórico, ou desconhecidos, estrangeiros cuja língua e costumes não compreendo, tão estrangeiros que chego a hesitar em reconhecer que pertencemos a uma mesma espécie. Escolhi esta problemática do outro exterior, de um modo um pouco arbitrário, e porque não podemos falar de tudo ao mesmo tempo, para começar uma pesquisa que nunca será concluída. (TODOROV, 1982/2003, p. 3)

Os entrecruzamentos discursivos que podem ser abstraídos são vários. Desta forma, escolheremos apenas algumas questões mais pertinentes. Como primeiro ponto, a “metodologia” usada por Todorov para investigar a questão sobre a identidade do “outro” nos chama a atenção. Duas razões “justificam” a sua escolha de estudo sobre o tema: a) o valor paradigmático, que, segundo o autor, é “o encontro mais surpreendente de nossa história.” (Ibid, p.7); e b) a relação de causalidade direta; “é a conquista da América que anuncia e funda a nossa história”. (Ibid, p.7) O contexto de pesquisa: início da era moderna do ano de 1492, ano em que Colombo faz a travessia pelo oceano Atlântico. Algumas perguntas de pesquisa de Todorov: a) “o que levou Colombo a partir? (b) Como a coisa aconteceu?” (Ibid, p. 9) c) “Será que foi mera ambição o que levou Colombo a viajar”? (Ibid, p. 10) d) “Qual é essa intenção pura?” (Ibid, p.12). Objetivo: “este livro será uma tentativa de entender o que aconteceu neste dia, e durante o século seguinte, através da leitura de alguns textos cujos autores serão minhas personagens. (Ibid, p.7) Os *corpora* de análise: os enunciados eruditos de diálogos e monólogos de Cortez, Montezuma, Las Casas, Sepúlveda, Duran e Sahagún. (cf. Ibid, p. 8-9).

À medida que Todorov responde, trabalhando na sua “metodologia”, ele vai mostrando que a idéia da viagem não se constituía de uma mera ambição mercadológica de Colombo. Descobrir e levar ouro eram, de fato, o projeto que Colombo levava à corte real, pois ele precisava financiar a sua viagem. O texto de Todorov vai sinalizando que o objetivo final e mais importante de Colombo era ver a “vitória universal do cristianismo”. (Ibid, p.13). Com efeito, o contexto era de profunda religiosidade. A intenção de Colombo era a de conquistar primeiro a China e, depois, em uma última etapa da viagem, queria partir numa cruzada para libertar Jerusalém. Ressalta Todorov que a questão do dinheiro e do desejo de impor o verdadeiro Deus não eram excludentes: “os dois estão até unidos por uma relação de subordinação: um é meio e outro é fim.” (Ibid, p.13)

Um segundo aspecto da visão que Todorov sobre as narrativas, que também nos chama a atenção, é a capacidade de interpretação de Colombo, que acontecia em três esferas: na natural, na divina e na humana. Todorov faz uma ressalva com relação à divina:

Efetivamente, não podemos pôr no mesmo plano estas três esferas, como devia acontecer com Colombo. Para nós existem apenas dois intercâmbios reais: com a natureza e com os homens. A relação com Deus não implica a comunicação, embora possa influenciar, e até predeterminar, toda a forma de comunicação. Este é justamente o caso de Colombo: há, sem dúvida, relação entre a forma de sua fé em Deus e a estratégia de suas interpretações. Quando dizemos que Colombo tem fé, o objeto é menos importante do que a ação: sua fé é cristã, mas tem-se a impressão de que, se fosse mulçumana, ou judaica, ele teria agido do mesmo modo. O importante é a força da crença em si. (Ibid p. 21)

Até aqui, podemos estabelecer alguns entrecruzamentos discursivos. Deslocaremos, para tanto, o relato do descobrimento de uma perspectiva histórica (Todorov mesmo escreve: “Escolhi contar uma história, mais próxima do mito do que da argumentação...” [Ibid, p.4]), posicionando-o no campo discursivo. Passaremos a nos referir ao conteúdo histórico trabalhado pelo autor como o “discurso do descobrimento”. Da perspectiva discursiva, além de a metodologia usada por Todorov estabelecer um entrecruzamento com o discurso pedagógico (pela sua relação direta com o rigor do método científico), o contexto sócio-histórico da viagem de Colombo também se entrecruza com a

chegada dos sulistas norte-americanos ao Brasil. Eles vieram, conforme mostramos no capítulo primeiro, com o mesmo espírito de “salvar o mundo”, por intermédio da pregação do evangelho que, no campo educacional secular, se materializou em uma proposta educacional de cunho proselitista no Brasil e em toda a América Latina.

Concordamos com o fato de que a força da fé caracteriza o discurso religioso cristão (e também os de qualquer outra tradição), por esse motivo, ele é tão recorrente. Althusser (1994) utiliza-o como exemplo de estrutura formal de qualquer ideologia. Corroborando também com essa idéia, Orlandi (1996) mostra que essa força pode ser observada pela questão da representatividade. O representante da voz de Deus não apresenta nenhuma autonomia, uma vez que não pode modificá-la de forma alguma. Contudo, o sujeito, anulando-se, (isso pode ocorrer por intermédio do papel social que tal sujeito vai ocupar – padre, teólogo, bispo e outros – ou pela mediação do texto sagrado, de documentos oficiais, da própria Igreja, das cerimônias, etc) torna-se o representante de Deus. Seja como for, de uma forma ou de outra, o poder se faz presente. Algumas características do discurso religioso no PP-UMESP 2003/2007, como a do tom autoritário, podem ser apenas entrevistas e não vistas, como, por exemplo, a presença dos modalizadores deônticos. Cremos que a contribuição das pesquisas no âmbito da análise do discurso incida justamente sobre o aspecto do não-dito, que, neste caso, mostra que o discurso religioso, mesmo quando é denegado, ainda consegue penetrar o enunciado verbal de uma maneira, digamos, “escondida”, fazendo-se presente.

No capítulo destinado a tratar das questões metodológicas de nossa tese, mencionamos que a exotopia concreta, que nos beneficia como autores, leva-nos a fazer interpretações em duas direções. A primeira concorda com o posicionamento que alguns teóricos da Sociologia adotam de compreender o discurso das universidades confessionais brasileiras como uma estratégia de *marketing*. Contudo, cremos também que, se levarmos em consideração o aspecto sócio-histórico do discurso religioso, que também tem sua origem no discurso do descobrimento (Todorov propõe que este seja o discurso de referência para se estudar o *encontro* mais surpreendente da história), o ponto de vista sociológico deve ser repensado.

Por um lado, na esfera religiosa, Todorov faz críticas contundentes à hermenêutica de Colombo: “[ele] praticava uma estratégia ‘finalista’ da interpretação, como os Pais da Igreja interpretavam a Bíblia: o sentido final é dado imediatamente (é a doutrina cristã), procura-se o caminho que une o sentido inicial (a significação aparente das palavras do texto bíblico) a este sentido único”. (Ibid, p.23). Daí a força do discurso religioso: “Colombo não tem nada de um empirista moderno: o argumento decisivo é o argumento de autoridade, não o de experiência. Ele sabe de antemão o que vai encontrar, a experiência concreta está aí para ilustrar uma verdade que se possui, não para ser investigada, de acordo com regras preestabelecidas, em vista de uma procura da verdade. “ (Ibid, p.23)

Contudo, por outro lado, na esfera da relação de Colombo com a natureza, Todorov observa que esse “navegador” era bem perspicaz: “os escritos de Colombo, e particularmente o diário da primeira viagem, revelam uma atenção constante a todos os fenômenos naturais (...) deixou-nos descrições detalhadas.”(Ibid, p.24) Seguindo a nossa perspectiva dialógica, no discurso do descobrimento haveria, assim, aspectos positivos que precisam ser considerados?

Não exploramos ainda, no nível discursivo, a característica da terceira esfera, não menos importante do que as duas primeiras citadas, que é a da relação de Colombo com o ser humano. É nessa esfera que, predominantemente, Todorov trabalha as suas críticas por toda a obra. A próxima citação nos mostra essa idéia: “... aquele [Colombo] que se identifica com a profissão de marinheiro relaciona-se mais com a natureza do que com seus próximos; e em seu espírito a natureza tem certamente mais afinidade com Deus do que os homens...(Ibid, p.24). Isso nos leva a perceber que a característica da desumanidade do colonizador faz parte integrante do discurso do descobrimento, fato que merece ser mais explorado nos diversos domínios da ampla Ciências Humanas. Nos documentos analisados, especialmente no mais novo, a característica da desumanidade é por nós identificada, por meio do tom de superioridade e de autoritarismo do discurso religioso.

Parece-nos que o posicionamento crítico feito pelo grupo da Sociologia em relação às universidades confessionais, com o qual aqui estamos

dialogando, quando mostra que a preocupação com a lógica de mercado das universidades confessionais na atualidade se sobrepõe à preocupação mais social (comunitária), também aponta para o aspecto da desumanização, característico do discurso religioso. Esse mesmo posicionamento deve, portanto, igualmente levar em conta o fato de que o discurso pedagógico, do paradigma da universidade moderna, apresenta essa mesma característica. Conforme já citamos no primeiro capítulo, as afirmações de Goergen (2000) dá sustentação à nossa consideração, pois mostra que:

A ideologia perniciosa da neutralidade científica ocultou por muito tempo os riscos do uso incondicional e descontrolado da razão, instrumento acima de qualquer suspeita, e a aplicação indiscriminada, dominadora, exploradora e destruidora dos seus resultados. Marginalização, holocaustos e devastação ambiental são a conta que todos temos que pagar por esta fé cega e ilimitada na Razão moderna, reduzida a apenas uma de suas faces. É difícil distinguir entre estas perversidades modernas, praticadas talvez não em nome da Razão, mas no mínimo justificadas como males menores de um inamovível trajeto da racionalidade, e aquelas da inquisição medieval, praticadas em nome dos supostos atos divinos. Mudaram-se os nomes e as instâncias, mas os mecanismos e os prejudicados permaneceram os mesmo. (GOERGEN, 2000, p. 110)

Na atualidade, o discurso mercadológico, do paradigma da universidade pós-moderna, obviamente carrega uma forte carga semântica e ideológica dessa característica (da ausência de humanidade) do discurso do descobrimento e, conforme já mencionamos anteriormente, também se fazem presentes nos dois documentos, em especial no mais recente.

Chegamos ao final desta tese cientes de que o tema dos discursos identitários, focalizando uma universidade confessional da Região do Grande ABC, está inconcluso. Com este estudo, procuramos contribuir com a discussão de caráter científico. Da perspectiva dos estudos lingüísticos, em especial à luz da *teoria/ análise dialógica do discurso*, outras contribuições podem vir...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, M. “A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica”. In. FREITAS, M. KRAMMER, S. SOUZA, S. **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2001.

ARANHA, M. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

AROUCA, M. Construção discursiva de um momento de mudança institucional. Dissertação de Mestrado. PUC/SP, 1997.

AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas: as não-coincidências do dizer**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad.: Paulo Bezerra. 4ª.ed. São Paulo, MartinsFontes, , 1979/2003.

_____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Trad.: Aurora Foroni Bernardini et al. 3a.ed. São Paulo, Editora da Unesp/Hucitec, 1975/2000.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michael Lahud. Yara Frateschi Vieira. 7 ed. São Paulo Hicitec, 1929/1995.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad.: Paulo Bezerra. 2a. ed. São Paulo/Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1929/1997.

BAKHTIN, M. VOLOSHINOV, V. “La palabra em la vida y la palabra em la Poesia. Hacia uma poética sociológica”. In. PONZIO. A. , ZAVALA, I. *Hacia una filosofia del acto ético. De los borradores y otros escritos*. Trad, Tatiana Bubnova. Rubi (Barcelona): Anthropos; San Juan: Universidade de Puerto Rico, 1997.

BARROS, D. FIORIN, J. (orgs.) **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

BENVENISTE, É. **Problemas de lingüística geral II**. Trad. Eduardo Guimarães
et.al. Campinas, SP: Pontes, 1966/1998.

BIANCHETTI, R. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2001.

BÍBLIA SAGRADA: Nova Tradução da Linguagem de Hoje. Barueri (SP); Sociedade Bíblica do Brasil, 2000.

BÍBLIA DE JERUSALÉM: Nova Edição Revista, Edições Paulinas, 1980.

BÍBLIA SAGRADA: Edição Revista e Atualizada no Brasil, Sociedade Bíblica do Brasil, 1969.

BITTENCOURT, B. **As origens da UMESP**. São Bernardo do Campo, SP: Editora UMESP, 1999.

BRAIT, B. **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. “Perspectiva dialógica, atividades discursivas, atividades humanas”. In: SOUZA-E-SILVA. M & FAÏTA, D. (orgs.) **Linguagem e trabalho**:

construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo, Cortez, 2002. pp 31-44.

_____. (org.) **Estudos enunciativos no Brasil:** histórias e perspectivas. Campinas, SP: Pontes: São Paulo: FAPESP, 2001

_____. “A natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão constitutiva.” In: CASTRO, G. FARACO, C. TEZZA, C. (orgs.) **Diálogos com Bakhtin.** Curitiba: Ed. Da UFPR, 2001.

_____. “PCNs, gêneros de ensino de Língua: faces discursivas da textualidade.” In: ROJO, R.(org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs.** São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

_____. “Elocução formal: o dinamismo da oralidade e as formalidades da escrita.” In.: PRETI, D. (org.) **Estudos da língua falada: variações e confrontos.** São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1998.

_____. **Ironia em perspectiva polifônica.** Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

_____. “As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso”. In.: BARROS, D. FIORIN. J.(orgs.) **Dialogismo, polifonia, intertextualidade.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

BRANDÃO, H. **Introdução à análise do discurso.** Campinas: São Paulo: Editora da UNICAMP, 1996.

CALDERÓN, A. Universidade mercantil: uma nova universidade para uma sociedade em transformação? Tese de doutorado, PUC/SP, 2000.

CASTRO, C. “A dimensão pública e cidadã das instituições metodistas de educação”. LOPES, N. & RIBEIRO, C (orgs.). **Vinte anos depois: a vida e a missão da Igreja em foco**. São Bernardo do Campo, SP: Editeo, 2002.

CASSIANO e SILVA, R. “Proposta pedagógica: o que vem a ser?” In: Revista do COGEIME, n.17, ano 9, 2000, pp. 83-88.

CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso**. Trad.Fabiana Komesu, São Paulo, Contexto, 2004.

CHAUÍ, M. Em torno da universidade de resultados. In: *Revista USP* nº 25, São Paulo, 1995.

DEMO, P. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis, RJ.: Vozes, 1993.

FERREIRA, N. Simulacros da criação: aspectos da polêmica evolucionismo versus criacionismo. Dissertação de mestrado, UNICAMP, 2002.

FIORIN, J. **As astúcias da enunciação**: as categorias de pessoa, tempo e espaço, 2ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

GUADILLA, C. La universidad, la integración académica y la globalización.In: Dialogos nº 25, Unesco, Mexico, 1998.

GENTILLI, P. & SILVA, T. (orgs.) **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**: visões críticas. 9ª ed.Petrópolis, RJ: VOZES, 1994/2001.

GOERGEN, P. A crise de identidade da universidade moderna. In. SANTOS FILHO, J. MORAES, S. (orgs.) **Escola e universidade na pós-modernidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 2000.

_____ **Pós-modernidade, ética e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

HOUAISS, A. & VILLAR, M. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JOSGRILBERG, R. "Estruturas existenciais da confessionalidade na educação." In *Revista do COGEIME*, n.13, ano 7, 1998, pp. 21-40.

KOCH, I. (org.) **Gramática do Português Falado**. 2ª ed. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 2002.

_____. **A Inter-ação pela linguagem**. São Paulo, Contexto, 1992.

_____. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 1987.

LOPES, N. & RIBEIRO, C (orgs.). **Vinte anos depois: a vida e a missão da Igreja em foco**. São Bernardo do Campo, SP: Editeo, 2002.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. Trad. Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 1998/2001.

_____. **Termos-chave da análise do discurso**. Trad. Márcio Venício Barbosa e Maria Emília Amarante Torres Lima, Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

_____. **Novas tendências em análise do discurso**. Trad. Freda Indursky. 3ª ed. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1987/1997.

_____. *Genèses du discours*. Bruxelas: Pierre Margaga, 1984.

MACHADO DE ASSIS. **A Igreja do diabo e outros contos**. São Paulo: Scrinium, 1996.

MATTOS, P. Mais de um século de educação metodista. Piracicaba, SP: COGEIME, 2000.

MELLO, E. Práticas discursivas na construção de uma imagem institucional. Dissertação de Mestrado. PUC/SP, 1999.

MESQUIDA, P. **Hegemonia norte-americana e educação protestante no Brasil**. São Bernardo do Campo, SP: Edims, 1994.

NAGLE, J. **Educação e Sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ORLANDI, E. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas, SP: Pontes, 1996.

RIBEIRO, M. **História da educação brasileira: a organização escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

ROJO, R.(org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

SANTA ANA, J. "A Confessionalidade em questão." In Revista do COGEIME, n.1, ano 1, 1992, pp. 5-7.

SANTOS FILHO, J. "Universidade, modernidade e pós-modernidade". In. SANTOS FILHO, J. MORAES, S. (orgs.) *Escola e universidade na pós-modernidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 2000.

SILVA, A. **Projeto pedagógico: instrumento de gestão e mudança**. Belém: UNAMA, 2000.

SILVA Jr. **Pragmatismo e populismo na educação superior nos governos FHC e Lula**. São Paulo: Xamã, 2005.

SOUZA, P. *Estrutura e funcionamento do ensino superior brasileiro*. São Paulo: Pioneira, 1991.

SOUZA, G. **Introdução à teoria do enunciado concreto**: do círculo Bakhtin/Volochinov/Medvedev. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002.

SOUZA-E-SILVA, M. “Estudos enunciativos: atividades de linguagem em situação de trabalho”. In. BRAIT, B. (org.) *Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas*. Campinas, SP: Pontes: São Paulo: FAPESP, 2001.

SOUZA-E-SILVA, M & FAÏTA, D. (orgs.) **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo, Cortez, 2002

SAMPAIO, H. **O ensino superior no Brasil**: o setor privado. São Paulo, HUCITEC; FAPESP, 2000.

TODOROV, T. **A conquista da América**: a questão do outro. Trad. Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TOLSTOI, L. **Pensamentos para uma vida feliz...**: Calendário da sabedoria. Trad. Bárbara Heliodora. São Paulo, Prestígio, 2005.

ANEXOS