

Conrado Vasselai

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

**AS UNIVERSIDADES CONFESSIONAIS NO
ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: identidades,
contradições e desafios**

CAMPINAS - 2001

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**AS UNIVERSIDADES CONFESSIONAIS NO ENSINO
SUPERIOR BRASILEIRO:
- Identidades, contradições e desafios -**

AUTOR: CONRADO VASSELAI

ORIENTADOR: CÉSAR APARECIDDO NUNES

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação de Mestrado defendida por Conrado Vasselai e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 22/02/2001

Assinatura: _____
Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

Prof. Dr. César Aparecido Nunes
Prof. Dr. João Virgílio Tagliavini
Prof.^a Dra. Martha Rosa Pisani Destro

**CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8ª/5447**

V447u Vasselai, Conrado.
Universidades confessionais no ensino superior brasileiro :
identidade, contradições e desafios / Conrado Vasselai. --
Campinas, SP : [s.n.], 2001.

Orientador : César Aparecido Nunes
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação permanente. 2. Religião e sociedade. 3. Fé
e razão. 4. Igreja e educação I. Nunes, César Aparecido, 1959-
II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.
III. Título.

COMISSÃO JULGADORA:

Prof. Dr. César Aparecido Nunes

Prof. Dr. João Virgílio Tagliavini

Prof^a.Dr^a Martha Rosa Pisani Destro

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao grande incentivador de muitas de minhas iniciativas,

Frei Constâncio Nogara

que sempre me estimulou a ousar, mas, nesta hora, infelizmente, a doença o limita em sua ousadia;

A todos que têm responsabilidade nas Instituições Confessionais de Ensino e demonstram coragem, competência e abertura para mudar;

Aos que repartem, mais de perto, a vida comigo na minha casa:

Jô, Pri e Dinho

que, embora desconheçam, em seus detalhes, os conteúdos deste trabalho, acompanharam meu empenho, entenderam minha preocupação e suportaram minha ausência.

AGRADECIMENTOS

“ Homem algum é uma ilha”, por isso quero agradecer em particular àquelas pessoas que, mais próximas de mim, comigo compartilharam idéias, e me estimularam a prosseguir:

Ernesto Jacob Keim, que abriu meus horizontes e com generosa solidariedade me acompanhou de perto;

César Aparecido Nunes, que em suas palavras e orientação me deu segurança na caminhada;

A Comissão Julgadora pelo trabalho realizado;

A Unicamp e a USF que me possibilitaram o estudo para o crescimento pessoal.

RESUMO

Esta pesquisa aborda um aspecto que identifica algumas das instituições no contexto do ensino superior no Brasil: a confessionalidade.

A educação não é um acidente na vida das pessoas, mas faz parte da estrutura existencial. As instituições educacionais, como agentes de formação humana, têm a responsabilidade de trazer propostas que facilitem a criação e assimilação dos conhecimentos e promovam no indivíduo o aprender a ser pessoa.

A pesquisa fundamenta a confessionalidade enquanto elemento integrante do aprender a ser, dentro do processo educativo, em seu valor epistemológico. Situa a confessionalidade no processo educativo e faz transparecer suas possibilidades, limites, desafios e contradições, a partir de uma visão de universidade, nascida num contexto confessional cristão, considerando a evolução do ensino superior no Brasil, também marcado pela confessionalidade católica e metodista, em muitas circunstâncias, vinculadas ao poder constituído.

O estudo da confessionalidade em instituições de ensino superior foi limitado à análise de dois casos, uma instituição católica e a outra metodista. O segundo capítulo aborda os fundamentos e características de confessionalidade presentes nos documentos base dessas instituições.

O capítulo final responde pela razão de ser das instituições confessionais, passando pelas questões da identidade confessional frente às exigências de ações trazidas pela confessionalidade, e conseqüentes desafios e mesmo contradições que se fazem presentes em sua atuação. A proposta confessional no ensino tem sua razão de ser, e estabelece um diferencial entre as instituições não confessionais e as confessionais enquanto estas apresentarem coerência das ações com base nos princípios específicos da confessionalidade que assumiram.

ABSTRACT

This study examines an aspect that identifies some of the institutions: its confessionality in higher education context.

Education is not an accident in people's life, but it constitutes an integral part of its existential structure. The educational institutions, as human formation agents, bear the responsibility to present proposals facilitating the creation and assimilation of knowledge and promoting the individual how to learn to advance to maturity.

He grounds his confessionality as an integral part of growing up, within an educational process, in his epistemological value. He situates the confessionality within an educational process, its possibilities, limits, challenges and contradictions becoming transparent from a university point of view, born in a christian confessional context, considering the Brazilian higher education evolution marked by catholic confessionality always linked to a constitutional power.

The confessionality study in higher education institutions has been restricted to the analysis of two of them, one based on Roman Catholic and the other on Methodist principles. Chapter two studies the fundamentals and characteristics of confessionality present in the basic documents of both institutions.

The final chapter justifies the existence of such confessional institutions, viewing identification problems originating from exigencies by confessionality actions, and consequent challenges and even contradictions occurring during its performance. The confessional proposal in education has its reason for existence, establishing a differential between confessional and non-confessional institutions, besides presenting coherence of actions based on the specific principles of confessionality.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	01
INTRODUÇÃO.....	05
CAPÍTULO I	
Educação, ensino superior e confessionalidade na tradição cultural brasileira.....	17
1.1 - Educação e confessionalidade.....	17
1.2 - Confessionalidade e epistemologia.....	23
1.3 - A Universidade em sua origem.....	30
1.4 - Os primórdios do ensino superior no Brasil.....	37
1.5 - O ensino superior à época pombalina.....	41
1.6 - O ensino superior a partir da vinda da família real ao Brasil.....	47
1.7 - A trajetória do ensino superior na Primeira República.....	52
1.8 - A Era Vargas.e o. ensino superior	57
1.9 - O ensino superior do Estado Novo a 64.....	60
1.10- O ensino superior pós-64 à Reforma Universitária de 68.....	70
CAPÍTULO II	
Confessionalidade em instituições de ensino superior.....	79
2.1- Política e contexto no ensino superior confessional.....	80
2.2- Confessionalidade nas instituições católicas de ensino superior.....	84
2.2.1 – A universidade São Francisco (USF). Um caso no estudo.....	92
2.2.1.1 - Projeto Sócio-Educacional das Faculdades Franciscanas.....	92
2.2.1.2- Projeto Sócio-Educacional da Universidade São Francisco.....	95
2.2.1.3 - Plano de Ação 1991-1994.....	99
2.2.1.4 - A proposta político-pedagógica para a USF.....	102
2.3 – Confessionalidade nas instituições metodistas de ensino superior.....	112
2.3.1- O COGEIME e a confessionalidade metodista. Um caso no estudo.....	117
2.3.1.1- Diretrizes para a educação metodista.....	123

CAPÍTULO III

Identidade institucional e confessionalidade – desafios e contradições.....125

3.1 – Confessionalidade e identidade institucional.....125

3.2 – Confessionalidade e ação nas instituições confessionais de ensino superior.....131

3.3 – Confessionalidade como elemento diferenciador de instituições de ensino superior.....136

CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES.....141

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....147

ANEXOS

Memorial.....153

Documentos da USF:.....165

- Documento I -Projeto Sócio Educacional das Faculdades Franciscanas.....165

- Documento II - Projeto Sócio Educacional da Universidade São Francisco.....169

- Documento III - Plano de Ação 1991-1994 Educação para a Paz....171

- Documento IV -Proposta Político-Pedagógica para a USF.....173

Documentos do COGEIME:.....175

- Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista.....175

APRESENTAÇÃO

A presente pesquisa procurou investigar um tema que pode desenhlar a identidade de determinadas instituições de ensino superior. Trata-se de um estudo sobre a universidade confessional. Busca definir o que se entende por confessionalidade e como visualizar a identidade confessional em instituições de ensino superior, na contraditória realidade da educação superior do Brasil.

Para atuar na educação importa conhecer em profundidade as implicações das ações e as características do meio que promove e que sofre a interação educativa. Desta forma o educador precisa saber o que motiva a instituição na qual atua e as expectativas do público com o qual trabalha. Estes podem ser pré-requisitos para que o educador alcance satisfação pessoal no que faz, e, em consequência, produzir significativamente em seu campo de atuação.

O resultado do trabalho educativo interfere diretamente no comportamento das pessoas. Por isso, o educador deve ter presente os objetivos educacionais propostos em confronto com as possibilidades e circunstâncias que levam o indivíduo a interagir no processo educativo.

Na trajetória educacional identificam-se diversas questões referentes ao papel proposto, exercido e executado pelas instituições educacionais, a fim de favorecer às pessoas com as quais os educadores interagem; à utopia dos educadores e ao ideal institucional como propostas em sintonia com o que a sociedade espera da educação; a critérios definidos que permitem dimensionar como os objetivos propostos podem ser internalizados e assumidos como meta por aqueles que buscam as instituições de ensino; aos cuidados que as instituições educacionais têm em proceder avaliações permanentes das metas propostas; às formas como estão envolvidos os agentes do processo educativo e aos critérios que podem dar um retorno quanto à validade do caminho seguido.

Levado por estas e outras questões e pela percepção, ao longo de meu trabalho profissional, de que muitas propostas educativas deixam de responder ao que é colocado como objetivo a ser alcançado, busco fazer um estudo a partir do

núcleo que anima bom número de instituições de ensino superior: os projetos que norteiam sua atuação enquanto instituições confessionais.

Ao se buscar o diferencial destas instituições, embora estejam estabelecidos os princípios básicos de ação, parece que algo ainda foge à percepção. Não se identifica nestas instituições, com muita clareza, como em suas ações transparece objetiva e concretamente o que é proposto na missão. Em certos pontos elas divergem do que a sociedade espera delas e, em outros, elas deixam de dar sinais claros onde se possa perceber as implicações e o alcance das propostas estabelecidas em seus projetos originários. Cabe ainda destacar a dificuldade do que é proposto na missão, no que se refere à sua adequação à proposta político governamental que rege a sociedade e a economia. As instituições educacionais de natureza confessional têm o empenho de estabelecer princípios que garantam a atuação educativa como um diferencial para a própria instituição diante das demais.

Elas buscam a modernização e a qualificação do ensino, paralelamente, aos aspectos de desenvolvimento humano.

Contudo, numa retrospectiva com base nas ações educativas de instituições confessionais, se percebe que, nem sempre, as propostas da missão destas instituições ganham corpo.

Por isso a preocupação deste trabalho esteve em pesquisar esta problemática tendo como objeto da pesquisa dois tipos de instituições: uma confessional católica e outra, englobando o conjunto de instituições orientadas pelo Conselho Geral das Instituições Metodistas de Ensino (COGEIME). Busca-se verificar as interferências concretas da confessionalidade nestas instituições de ensino. Procura-se constatar, nas instituições confessionais, quanto é testemunho, ação perceptível na sociedade, reflexo da missão a partir de princípios confessionais, e quanto é preocupação teórica das instituições em imprimir em suas ações características diferenciais que as distingam de outras instituições.

As instituições confessionais de ensino se alicerçam em princípios transcendentais que fundamentam atitudes específicas que levam o indivíduo a posicionar-se diante da realidade para entendê-la, assimilando comportamentos

que o amadureçam socialmente enquanto pessoa e enquanto agente da sociedade humana.

A educação integral, como interação dos conteúdos com a missão e a ação pedagógica e didática, deve ser, a meu ver, a preocupação de todo educador engajado nessas intuições.

Além de se propor aos objetivos da educação e da missão como um todo, crescem, ao trabalho das instituições confessionais, os princípios específicos, determinados pela tradição e pela cultura, estabelecidos pela sociedade na qual está inserida e a qual está sujeita.

Estes aspectos ligados às instituições educacionais confessionais possibilitam que se questione, não os princípios em si que dão fundamento à instituição para propor um caminho, mas as formas, o processo de como tais princípios são incorporados pela instituição e desta pelos usuários que nela procuram o conhecimento, a educação.

Portanto, estes aspectos instigam a pesquisar sobre a interferência da confessionalidade nas propostas das universidades confessionais.

INTRODUÇÃO

A comunidade humana se organiza, sobrevive e se aperfeiçoa na conquista de condições de vida que considera mais adequada. Nesse processo, paralelo às mudanças biológicas e psicológicas, pode ter-se originado uma organização social que se estruturou até chegar à complexidade da sociedade de nossos dias.

O desenvolvimento do conhecimento humano se fez com diversos sistemas de aprendizagem, cada qual apresentando propostas e enfoques próprios que ocupam lugar de importância no contexto dos diferentes grupos sociais.

A pessoa humana no exercício de sua racionalidade abre caminhos, cria, inova, projeta ações para satisfazer necessidades básicas e realizar desejos. Na estruturação da sociedade, os humanos ordenaram os pensamentos da racionalidade estabelecendo paradigmas, propondo modelos de desenvolvimento intelectual, dando à mente as possibilidades de produzir novos conhecimentos e progredir. Este processo, através da história, ocorre de forma localizada e independente, gerando diferenças culturais que se apresentam como cultura oriental, cultura grega, cultura romana, cultura assíria, muçulmana, egípcia, asteca, inca, maia etc.

As múltiplas interações culturais geraram princípios, com diferentes posturas do ser humano frente à vida e toda a realidade que abarca formas de expressão, instrumentos, possibilidades e potencialidades humanas as quais se aglutinam no que entendemos por educação.

A educação acompanha os humanos na sociedade possibilitando-lhes o amadurecimento intelectual e a capacitação para as ações de transformação dentro do meio em que vivem. Lembra Saviani que:

“a educação é inerente à sociedade humana, originando-se do mesmo processo que deu origem ao homem. Desde que o homem é homem ele vive em sociedade e se desenvolve pela mediação da educação. A humanidade se constituiu a partir do momento em que determinada espécie natural de seres vivos se destacou na natureza e, em lugar de sobreviver adaptando-se a ela necessitou, para continuar existindo, adaptar a natureza a si” (Saviani, 1997:1)

O processo que se origina desta aglutinação cultural tomou corpo na sociedade humana e traz entre outras a marca de interações de poder e interesses. Assim, desde os primórdios, pode-se supor a educação vinculada a ideologias, intencionalidades e propósitos de sobrevivência, de conquista e de dominação.

As diferentes formas de aglomerados humanos conferem à realidade características próprias do momento histórico carregadas pelos fatores culturais, sociais e econômicos que delineiam diferentes sistemas educacionais.

A busca de novos conhecimentos e a diversidade e dinamicidade da expressão cultural foram dando formas a novas e complexas corporações que resultaram no surgimento das universidades.

Muito já se tem discutido, debatido e escrito sobre o desenvolvimento da educação e de suas instituições. Esta é uma realidade complexa, multifacetária na qual não se esgotam os enfoques sob os quais ela é analisada.

O sistema educacional, entendido como agente para a formação humana, teve origem na própria vontade do humano trazendo consigo intencionalidades definidas pelos interesses dos grupos sociais que os organizaram.

Partindo daí, acredita-se que a educação se apresenta e se apresentou como agente de privilégio nas sociedades onde as elites dominantes fazem valer seus interesses.

Por isso os modelos educacionais, que vão se alternando na sociedade, trazem marcas que os identificam com os interesses dos grupos dominantes e para ilustrar esta reflexão, reporta-se à educação formal existente na Idade Média, a qual era privilégio de poucos letrados e à cultura intelectual que estava nas mãos do clero. A educação carregava, naquela época, conotação fortemente religiosa e o domínio da Igreja Católica era visível e ainda hoje ela se mostra ativa e influente.

Este estudo, não se reporta a uma análise daquela época, mas esta referência é importante para se entender o processo de organização do ensino superior no Brasil e compreender o papel exercido em sua consolidação pelas propostas que se mostraram como possibilidades diferentes das oficiais/estatais.

Cunha destaca que, até a vinda da corte portuguesa para o Brasil, o ensino público era estatal e religioso e o domínio religioso era sentido desde os marcos principais de referência, aos conteúdos ensinados bem como em toda a instituição que se encarregava da formação educacional: a Igreja Católica (Cunha,1980:72).

Neste contexto, chamamos a atenção para a relação entre a Igreja e o Estado, configurada na questão do Padroado, que criou uma interdependência do poder religioso com o poder civil. Esta interdependência se estendeu para além do período colonial pelo fato de que os religiosos conservaram domínio marcado no setor educacional entre outros, superando as pressões e interferências do Estado para assumi-lo.

Laerte R. Carvalho, destaca que *“...a religião, na mentalidade que então predominava, era o esteio da ordem civil, o tribunal que ao resguardar a pureza da fé, resguardava, ao mesmo tempo, os interesses mais legítimos do poder secular”* (Cunha,1980:75-76). Desta forma mesmo com a interferência do Estado sobre o poder educacional, ficou a marca da Igreja, em muitos aspectos de forma objetiva e também de forma subliminar, como por exemplo o fato de o magistério ser encarado como um sacerdócio até as últimas décadas.

No contexto da sociedade civil, a própria Igreja Católica, que a princípio estava voltada à defesa dos valores transcendentais, como instância social, desempenhou papel de simples setor da burocracia civil no tempo do Brasil império, submetendo-se ao poder estatal, talvez como estratégia para sobreviver a este.

O clero com a elite dominante, ciente da força do processo educativo como instrumento para promover dominação ou libertação, manteve o interesse em definir e controlar os rumos da educação, talvez, por isso, o próprio Estado, em momentos de nossa história, em função de interesses fortemente ligados às dimensões econômicas e políticas partiu em defesa, permitiu e até possibilitou a liberdade de ensinar nas escolas não estatais (Cunha,1980).

A defesa da liberdade de ensinar, durante o império, estava nitidamente ligada aos interesses econômicos e políticos do poder, e neste sentido chegou ao

ponto de dar apoio inclusive a escolas particulares não confessionais, o que não havia acontecido até então. O fato de o governo imperial ter dado apoio às instituições particulares pode ter duas conotações distintas, uma o fortalecimento do estado e outra o fato de o governo, ao apoiar estas instituições, passava a ter controle sobre as escolas não confessionais e não estatais, ameaçando, quando fosse conveniente, retirar o apoio e os recursos.

O período imperial viveu sob grande pressão interna e externa para eliminar o processo de escravidão negra. Havia muitos interesses em questão como, por exemplo, a crescente expansão da produção de máquinas pela Inglaterra e pela organização dos movimentos de resistência desenvolvidos pelos escravos o que dificultava o controle da produção e a segurança dos senhores. (Schiavenato, 1988).

Esta insegurança dos senhores fez com que um novo grupo étnico fosse visto como fonte confiável para a produção agrária e, para levar este projeto a bom termo, foram criadas companhias de colonização que arregimentavam força de trabalho europeu com promessas de que eles deixariam suas vidas miseráveis e passariam a viver em locais onde tudo que fosse plantado daria boa colheita por todo o ano, diferente das dificuldades que enfrentavam com o inverno europeu.

A opção foi pela imigração de lavradores alemães e italianos. Os imigrantes alemães eram majoritariamente luteranos e os italianos eram na maioria católicos. Chegando ao Brasil, os colonos constataram que muitas das promessas eram falsas e em lugar de campos prontos para o plantio eles eram embrenhados nas matas com as quais não tinham nenhuma intimidade. Os alemães tiveram seu isolamento agravado pelo fato de o Brasil ser um país essencialmente católico.

A educação escolar para os filhos dos colonos era quase impossível por não existirem escolas nas regiões para onde foram enviados e quando havia alguma, esta era de orientação católica, mas que atendiam apenas a uma minoria.

A falta de possibilidade de educação escolar era um grande problema principalmente para os colonos alemães pois, para eles, estudar era um valor muito significativo. Para fazer frente a esta situação, foi desenvolvido um sistema educacional paralelo e independente do Estado, vinculado aos pastores luteranos

e aos frades franciscanos e padres de diversas ordens que também se embrenharam nas matas para dar assistência religiosa aos colonos, fazendo com que ao lado de cada igreja tivesse uma pequena escola.

Esta situação perdurou até a década de 1930, quando, segundo Schwingel (1998), a edição da lei da nacionalização da educação, obrigou o fechamento das escolas alemães, que continuassem a ensinar em alemão e que continuassem a ter professores e diretores alemães. Este foi o segundo grande golpe sofrido por estas instituições, as quais sofreram muita perseguição durante a primeira guerra mundial e deixaram de receber recursos provenientes do governo alemão desde o início da Primeira Grande Guerra, em 1913. Quanto às escolas alemãs de orientação católica, segundo Lorenzzetti (1999), tiveram um procedimento mais ágil para lidar contra a investida oficial, pois nomearam padres e frades brasileiros para atuarem oficialmente como diretores e professores, passando desta forma intocados pela lei de nacionalização.

Quanto à educação superior, os católicos tiveram um processo diferente dos luteranos e demais evangélicos. O fato de existirem os seminários tanto jesuítas quanto franciscanos para a formação de clérigos, ensejou a formação de profissionais que eram solicitados para atender às exigências da burocracia e repartições estatais antes das perseguições pombalinas. No período do império os franciscanos foram muito perseguidos, mas outras ordens tiveram permissão de se manterem atuantes no Brasil, inclusive com seus seminários que continuaram a exercer de forma indireta o ensino superior. A partir da criação das Universidades Pontifícias no Brasil, 1946, por decreto papal, ficou oficializada a participação confessional católica na educação superior do Brasil. Cabe destaque o fato de que foi nesta mesma época a criação da Universidade de São Paulo apoiada no modelo de ensino superior francês e importando inúmeros docentes daquela nacionalidade para darem o escopo humanista que deveria imperar naquela universidade.

É importante destacar que os religiosos católicos envolvidos com educação em seminários tinham como preocupação o ensino básico dos jovens e o ensino superior não teológico se caracterizava como um grande desafio.

Nas instituições de ensino superior, mesmo as estatais brasileiras, pode-se identificar a influência da Igreja católica, pelo fato de que em seus cursos estarem incluídas disciplinas como filosofia sempre norteadas por autores aceitos ou vinculados à igreja católica. Esta interação parece estar destinada a garantir o controle desejado tanto pela igreja quanto pelo governo.

Esta dissertação tem como objeto as universidades confessionais no ensino superior brasileiro, para buscar identidades, contradições e desafios a fim de debater as implicações da confessionalidade no contexto do ensino superior que elas promovem e identificar a influência que exercem nas demais instituições da rede.

O enfoque que foi dado ao trabalho não se direciona para uma definição de qualidade da educação a partir do ponto de vista da confessionalidade e não se propôs a comparar propostas educacionais nem fazer paralelos entre ensino particular e ensino estatal, ou ensino confessional e ensino leigo.

O que se pretendeu com este estudo foi promover o debate, referente à realidade das universidades confessionais, como proposta alternativa e viável para a qualidade da educação superior no Brasil.

A raiz da questão foi a investigação, no campo do ensino superior, sobre a especificidade, ou sobre o acréscimo que as instituições confessionais trazem à educação superior e como elas, em seu desenvolvimento, lidam com os princípios que lhes deram origem e os propósitos educativos aos quais se comprometeram.

A validade, das alternativas apresentadas pelas universidades confessionais investigadas, no contexto educacional, se deu, a partir do desempenho que estas instituições representam no contexto da educação brasileira.

A pesquisa que ora é trazida investigou a identidade confessional de diferentes denominações religiosas que atuam no cenário da educação superior brasileira.

Para melhor localizar o estudo, foi traçado um quadro do ensino superior brasileiro e neste buscar as características que o definem para então analisar as intervenções e interações provocadas pelas diversas confessionalidades na

dinâmica e contexto histórico destas instituições, na tradição cultural brasileira.

O aprofundamento do objeto desta pesquisa se deu com a análise pormenorizada e criteriosa da identidade de algumas instituições confessionais. Para tanto, partiu-se do discurso teórico contido nos documentos base destas instituições

O estudo da confessionalidade ligada à educação voltou-se para o ideal utópico projetado pela e para a instituição, a partir dos princípios defendidos pela denominação confessional em sua prática educativa enquanto componentes de um contexto sócio-político-econômico-cultural da realidade brasileira.

Não se quer descartar o valor da proposta educativa confessional, mas pretende-se situar a validade que esta alternativa apresenta no transcurso da história da instituição.

Não se pode perder de vista que a base teórica da confessionalidade se fundamenta em princípios que ultrapassam a formação intelectual. São razões de fé que, por sua vez, não podem ser impostas, mas necessitam da adesão livre dos sujeitos do processo educativo.

A análise da confessionalidade foi realizada de tal forma que preservasse as características das respectivas denominações confessionais. Procurou-se, na medida do possível, identificar práticas que dentro do processo educativo corporificam os discursos confessionais.

Também foi considerado relevante destacar o fato de que a confessionalidade, para as instituições de ensino superior de natureza confessional, é uma característica delineadora da identidade da instituição e do projeto e perfil pedagógico, tendo claro, que ao assumir essa posição deve-se considerar os desafios que ela representa no contexto da realidade educacional brasileira. É também um desafio para as universidades confessionais zelar pela fidelidade de sua proposta no que se refere ao aprimoramento da formação acadêmica, considerando o âmbito da ciência que pode se apresentar comprometida com um contexto social e político muitas vezes contrário aos seus princípios.

Estas considerações sobre o papel e influência da confessionalidade na

dinâmica do ensino superior trazem de forma subliminar a razão de ser da instituição, considerando-a como espaço e reduto que exige o debate, a liberdade de pesquisa e a crítica. No desenvolvimento desta pesquisa, entre outros aspectos relevantes, foi necessário definir os caminhos e limites pelos quais a confessionalidade se apresenta e se mantém válida como proposta e como alternativa possível, caracterizando-se como uma possibilidade e não como a única e absoluta razão de ser de sua existência.

As instituições educacionais confessionais, trazem, paralelamente a todos estes desafios, um compromisso social pautado numa ética que privilegia a vida acima de tudo.

Diante desta afirmativa e das colocações já apresentadas foram levantadas as seguintes questões de fundo para nortear esta pesquisa:

- Como as instituições confessionais de ensino superior expressam seus princípios confessionais em seus documentos e marcos referenciais?
- De que forma os marcos referenciais das instituições confessionais, de ensino superior, explicitam sua forma de agir?
- Que referenciais diferenciam as universidades confessionais das não confessionais?

As questões apresentadas remetem à busca de aspectos que justifiquem a existência das universidades confessionais no atual cenário nacional e mundial na medida em que a confessionalidade também está sendo questionada enquanto espaço do sagrado e da fé.

Apesar desse argumento e da relevância das questões apresentadas é indiscutível a contribuição destas instituições na construção do cenário cultural e educacional brasileiro, como participantes ou mesmo tendo estabelecido marcas significativas para o atual estado do ensino superior brasileiro.

Objetiva-se com esta pesquisa, entre outros aspectos, os seguintes:

- Detectar formas, através das quais os princípios confessionais atuam como determinantes da natureza das ações nas universidades confessionais.
- Identificar a necessidade de um estudo sistemático sobre as implicações da confessionalidade no cotidiano acadêmico das universidades confessionais;

- Indicar aspectos diferenciais das instituições confessionais de ensino superior em relação às demais.

As questões e os objetivos norteadores desta pesquisa se apresentam como possibilidades para a construção do perfil das universidades confessionais no cenário do ensino superior brasileiro. É importante destacar o fato de que, no Brasil, as instituições confessionais de ensino sempre estiveram envolvidas com o ensino particular, apesar de se caracterizarem por terem um custo que as diferenciava das demais. Este custo menor poderia ser praticado pelo fato de que muitos de seus docentes pertenciam à ordem religiosa que administrava a instituição. Esta situação pode ter originado a crença de que a docência seria uma continuidade da dimensão sacerdotal, o que teve grande repercussão na construção do perfil que a população passou a exigir dos professores como sendo uma profissão que se caracterizava com sacerdócio e doação. Na realidade da educação superior este quadro se diferencia da educação básica, pela necessidade de os docentes terem formação técnica e científica incomum ao meio eclesiástico.

A incorporação de professores leigos nas instituições confessionais trouxe para a educação superior um aspecto de complexificação expresso no grau de sintonia destes profissionais/docentes com os princípios confessionais em sua ação como educador.

A coerência de ação dos docentes com os princípios confessionais da instituição pode ser um elemento diferenciador entre as universidades brasileiras, mas se constatou que muitas destas instituições não têm documentos que expressem claramente estas diferenças o que dificulta sobremaneira que os docentes possam atuar de conformidade com os princípios norteadores da confessionalidade. Definir claramente seus objetivos como instituições educacionais enquanto denominação religiosa é um dos pontos que esta pesquisa pretende estimular.

Nesta pesquisa se desenvolveu um desenho considerando os documentos que dão identidade confessional a dois grupos de instituições para que à luz destes referenciais teórico-vivenciais se possa fundamentar a confessionalidade

enquanto elemento que possibilite o entendimento dos limites e a identificação das possíveis contradições que se configuram na atuação educativa.

Se para todo e qualquer sistema educativo sempre há desafios a enfrentar, para as instituições confessionais certamente, a estes, serão acrescidos mais alguns, referentes aos compromissos específicos que assumem no contexto educacional de uma sociedade pluralista, complexa e não linear.

Dentre os inúmeros fatores que despertaram o interesse pelo estudo do tema proposto, está o fato de acreditamos que o debate acadêmico sempre há de ser um agente importante para o aprimoramento das idéias, o questionamento de posições aceitas e estabelecidas, bem como a análise de propostas inovadoras.

Também é relevante nesta pesquisa a pretendida contribuição para o desenvolvimento de alternativas, que contribuam para a melhoria do ensino superior brasileiro, considerando a participação da confessionalidade católica na construção do atual panorama do ensino superior. Nesta perspectiva esta pesquisa busca compreender as conseqüências oriundas da agregação de novas confessionalidades neste cenário tão complexo e importante para a qualidade da vida.

A temática do Ensino Superior Brasileiro já foi analisada por eminentes estudiosos e sob várias óticas. Diferentes estudos traçaram detalhados panoramas a partir de sua gênese e de sua trajetória de desenvolvimento até chegar ao sistema educacional de nossos dias. Neste contexto a obra de Luiz Antônio Cunha descreve e analisa com profundidade a evolução do Ensino Superior no Brasil, o que mostra que a realidade educacional se formou, tendo em conta aspectos econômicos, políticos e sociais que responderam aos interesses da elite.(Cunha, 1980: Universidade Temporã; 1982: A Universidade Crítica; 1988: A Universidade Reformanda).

Na análise do contexto nacional constata-se que cada situação ou momento histórico gera um entendimento do papel da educação como agente a serviço dos interesses das forças que conduzem a sociedade. Portanto, quer a educação seja pública, quer seja de iniciativa privada, quer seja leiga, quer confessional, há determinantes que a mantêm atrelada aos objetivos últimos da

realidade social.

Um traço da educação confessional no Brasil, chama a atenção, quando se percebe, pela história, que a contradição se faz presente, pois enquanto a identidade cristã deveria marcar um ensino pautado no discurso de libertação, desde o ensino das primeiras letras até o nível superior, constata-se que o ensino trazido pelos primeiros missionários católicos se apresentou como serviço vinculado aos objetivos e interesses do colonizador/dominador.

Estas colocações preliminares, mostram alguns aspectos que permearam as investigações, em diversas confessionalidades que atuam no ensino superior brasileiro. A pesquisa buscou identificar pontos onde as instituições se propõem como alternativas na educação apesar das contradições decorrentes para garantir a execução de seus projetos, enquanto alternativas válidas e comprometidas com a melhoria do processo educativo.

A metodologia utilizada na pesquisa se caracterizou pela análise documental no âmbito de instituições educacionais católicas e metodistas.

As instituições alvo da pesquisa foram a Universidade São Francisco e o Conselho Geral das Instituições Metodistas de Ensino (COGEIME) responsável pela produção de referenciais confessionais para as instituições metodistas de ensino no Brasil.

O corpo da pesquisa conta, além da Introdução, com o Capítulo I que trata da educação, ensino superior e confessionalidade na tradição cultural brasileira. O Capítulo II aborda as identidades confessionais no ensino superior destacando os seus documentos e suas propostas. O Capítulo III apresenta aspectos comuns e divergentes entre os dois casos estudados ao construir as respostas aos problemas norteadores desta pesquisa.

As Considerações finais e Recomendações se apoiam nos dados coletados na pesquisa documental e apresentam uma listagem de elementos referenciais de confessionalidade que foram identificados na literatura e os documentos analisados.

CAPÍTULO I

ENSINO SUPERIOR E CONFSSIONALIDADE NA TRADIÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

1.1 - Educação e confessionalidade

A educação instrumentaliza o ser humano para que ele possa interagir de forma crítica e comprometida com a natureza de tal forma que *"o processo educativo situa o homem no contexto social. Desde que o homem é homem ele vive em sociedade e se desenvolve pela mediação da educação"* (Saviani, 1997:1).

A vida em sociedade envolve diferentes relações de poder que se caracterizam como ações políticas. A educação como ação inerente à sociedade incorpora naturalmente inúmeras relações de poder, assim há que se admitir a dimensão política da educação. Cabe aqui referir-se a Keim (1997), que considera política, como consciência, discussão e compromisso com o poder que se exerce e com o poder que se sofre. Desta forma, a educação é ação política pois sempre estará atrelada a diferentes interesses e intenções, individuais e/ou coletivas.

A confessionalidade, na sua essência, diz respeito às atitudes que pessoas assumem em relação ao transcendente. É a atitude de resposta do homem que professa sua fé. O ser humano, por razões de fé, se orienta e professa sua crença apoiado em dogmas e doutrinas religiosas.

A confessionalidade também traz em seu bojo relações de poder que se caracterizam como ações de natureza política que podem ainda ser qualificadas, segundo Manheim (1972), como Ideologia na medida em que se apresenta como discurso e ação que se suporta nas regras do poder estabelecido ou como utopia na medida em que se coloca como discurso e ação que se caracteriza como enfrentamento e questionamento do poder estabelecido.

Esta referência fundamenta, portanto, que a educação promovida por instituições confessionais pode ser considerada ideológica e/ou utópica concomitantemente, dependendo das circunstâncias em que ocorre um certo fato considerado relevante.

Educação e confessionalidade por serem ações humanas e sociais incorporam conflitos de natureza utópica e ideológicas na medida em que carregam suas definições e ações com intenções e desejos (Keim, 1997). Daí a importância desta pesquisa buscar a identificação e a compreensão dos interesses e intenções propostos nos documentos das instituições educacionais confessionais.

O presente trabalho tematiza a educação e a confessionalidade, distinguindo a educação enquanto processo que capacita intelectualmente a pessoa mediante recursos pedagógico-didáticos e a confessionalidade enquanto postura condicionada à determinada forma de pensar estruturada sob referenciais de fé.

Quer a educação seja laica ou confessional, pública ou particular, o que se quer saber é até onde este ou aquele processo possibilita, através da formação de hábitos e posturas, que os indivíduos sejam cada vez mais os sujeitos das ações e não meros objetos, manipulados e conduzidos de forma inconsciente e descomprometida.

A CNBB, em seu Documento 47, *Educação: Igreja e Sociedade*(1992) atenta para a dimensão política da educação, mas ressalta um viés importante que é a ação dos agentes que promovem a educação:

“A educação, freqüentemente, foi submetida a uma ação política imediatista e discriminatória. Falta uma política educacional coerente e democraticamente elaborada, capaz de dar mais consistência, organicidade e unidade à administração da educação nacional, que fica, às vezes, à mercê de decisões pessoais e de tendências pedagógicas alheias à realidade e às culturas de nosso povo.”

O processo educativo deve, portanto, possibilitar ao indivíduo ser o sujeito consciente e crítico da ação na qual se envolve. A educação deve se dar quando,

pelos meios pedagógico-didáticos possibilita que a pessoa amplie seus conhecimentos, e concomitantemente, aperfeiçoe a consciência e a discussão política das ações nas quais se envolve. O educando é um ser político, um ser que atua e constrói a história. Por isso, a educação pode libertar o ser humano, na medida em que favorece condições que possibilitem a tomada de consciência do processo civilizatório e considere suas contradições básicas, preservando no indivíduo a possibilidade de transformação. Desta forma, segundo Libânio, (1979) este processo poderá sustentar o nome de educação humana e humanizante.

Em sociedade, ao se perceber tomadas de consciência da dignidade humana, e se identificar possibilidades de ação que influenciam a realidade social, a favor da vida, detecta-se um sinal que evidencia avanços promovidos por uma educação que tenha a Vida em sua plenitude e o Ser como bem maior.

A atividade intelectual do humano que busca o conhecimento parece não ter limite na medida em que não se rende frente às dificuldades que pretendem limitar sua trajetória.

A vida em sociedade, considerando a interferência da educação e do contexto, na construção dos conhecimentos e das ações e procedimentos humanos, se estrutura a partir de uma diversidade de fatores que interagem de forma complexa, caótica e quântica (Keim, 1997:88), os quais lhe dão dinamicidade, diversidade e pluralidade não linear.

O processo educacional poderá ser entendido, a partir da concepção da vida humana, como busca de um estado mais consciente e sempre indefinido. A educação deve-se apoiar na concepção de vida em que o ser humano é sujeito da história enquanto lhe descobre o sentido na realização de seu ser pessoa. Neste contexto ele se faz e é feito, num processo social e coletivo constante que modifica e transforma a realidade.

O processo educacional, como vimos, está sujeito aos mais diversos interesses sejam eles das minorias dominantes ou das minorias atuantes para a transformação da realidade. O que parece ser um fato, e por isso lamentável, é que o povo como maioria não consegue impulsionar a educação na direção de

seus interesses e aspirações. As transformações promovidas pela elite dominante deixam de privilegiar a vida como um todo favorecendo a vida de poucos e proporcionando vida longa e segura para as empresas e os contratos que atenderem aos seus interesses os quais, muitas vezes, desprezam a qualidade da vida humana para todos.

A necessidade de melhoria das condições de vida pode instigar o ser humano a desvendar o desconhecido à procura de respostas. Vencer desafios, buscar um conhecimento maior pode ser a proposta que nutre a educação que valoriza a inteligência dos humanos.

O processo educativo, por mais científico que se apresente, sempre envolve o educando, como pessoa, na sua totalidade. Nesta perspectiva não há ação educativa neutra. Por isso o processo educacional sempre estará respondendo às solicitações da sociedade em que estiver inserido, às tendências políticas, à visão filosófica de quem o conduz e, de certa forma, estará sujeito a alguma vertente ideológica.

O projeto acadêmico enquanto instrumento de aprendizagem e o projeto institucional sempre estão marcados por uma ideologia que se revela nos conteúdos culturais e ações. Eles nunca são neutros e quando estão marcados por uma determinada confissão religiosa, estarão imbuídos também da ideologia desta confessionalidade.

A confessionalidade ao se apresentar aberta e receptiva aos conteúdos acadêmicos, estará orientando as ações acadêmicas segundo seus princípios e poderá provocar intencionalmente confrontos com situações e agentes que julgar nefastos aos seus princípios.

Mas não se pode ver a confessionalidade apenas pelo viés da justiça e da integridade ética. Toda confissão religiosa respeita os valores humanos que forem coniventes com seus princípios e ideais. Nesta perspectiva, ela acrescenta à ação acadêmica um sentido que ultrapassa o mero agir científico. Portanto, enriquece a ação e contribui para o conceito da formação do humano segundo seus postulados.

Neste contexto é difícil delinear limites na assimilação das idéias racionais e

dos valores humanos ou mesmo das propostas transcendentais que a educação promovida pelas instituições confessionais ocasiona.

Estamos diante do ser humano, um ser de razão, inteligência, vontade, fé e sentimentos. Este é mais um desafio que consiste em conciliar tais aspectos de pluralidade dos indivíduos na diversidade da sociedade.

O ser age como um todo e ao mesmo tempo evolui em níveis de conhecimento, vive a contradição em si, ao seu redor e busca a síntese, a harmonia. É o indivíduo consigo mesmo e com os outros, que influencia e sofre as influências do meio, que sente e comemora e festeja, chora e esbraveja.

Ao se analisar a confessionalidade em relação à educação e à cultura de um povo deve-se ter claro que esta educação não é espontânea mas é fruto da ação de outros humanos com capacidade de discernimento, vontade e julgamentos que podem alterar significativamente o curso de determinado processo desejado pela instituição.

Não será suficiente para uma ação que a instituição educacional tenha definida em seus estatutos a linha de ação para que os resultados se façam sentir. Há fatores diversos que podem possibilitar ou impedir a ação desejada.

Por isso, além dos princípios fundantes expressos no projeto, os agentes diretos deverão, no mínimo, não contradizer tais bases. A vigilância para a coerência das ações organizacionais é outro fator que interfere na direção da aceitação ou rejeição das propostas do projeto institucional, pois interfere na liberdade e na capacidade de aceitar ou de reagir das pessoas envolvidas.

Outro aspecto que pode levar à reflexão sobre a viabilidade da confessionalidade como agente dinamizador de ações acadêmicas é a interação com as ações de caráter científico experimental e as metodologias decorrentes.

Educar alguém é abrir-lhe possibilidades para o conhecimento pleno, secundado pelo rigor científico e pela ampla autonomia que a razão humana lhe permite. O desafio está na confessionalidade ampliar estas possibilidades e não em restringi-las.

A confessionalidade posta como proposta e possibilidade, que parte de princípios transcendentais, pode apresentar-se como resposta às ações humanas

na medida em que ultrapassa o caráter meramente científico, controlável e de resultados palpavelmente comprovados.

Numa sociedade pluralista, a educação e cultura também têm sua expressão a partir das inúmeras tendências que a realidade apresenta.

A História atesta que a humanidade caminhou, evoluiu e o olhar crítico do humano se aguçou. Em longos períodos da História, os humanos deixaram-se conduzir por uma visão teocêntrica do mundo. Com o olhar voltado para o alto, não se davam tempo para ver o mundo que os envolvia. Não sentiam o tempo, viviam almejando a eternidade.

Apesar desta postura a razão jamais os abandonou. Amadureceram e desenvolveram métodos e metodologias de interação o que lhes possibilitou como que a descoberta de um outro lado da vida. O saber científico sacralizou a razão. A partir de então, é a visão antropocêntrica que se inaugura e polariza as ações do homem. O saber científico firma o pé. O homem vê o mundo com outros olhos. As razões de suas ações não são mais buscadas no transcendente, mas no aqui e agora. Pareceu ao homem que encontrara sua auto redenção e estava aberto para a plena liberdade. Inaugurou-se a era da ciência. O que passou a contar foi o tangível e o mensurável. A verdade científica se impõe enquanto verdade testada. Ela bastava e se bastava.

Se o método científico veio trazer aos humanos a possibilidade de encontrar a verdade do mundo palpável, toda tentativa do rigor científico não pode apagar a centelha do transcendente no interior dos humanos. Enquanto a pesquisa, pelo método científico, os coloca diante de inúmeras possibilidades de buscar e encontrar a verdade científica, a fé no transcendente apresenta razões e sentido às coisas que a própria razão não explica.

A confessionalidade na educação, por princípio, em razão de sua visão significativa de mundo, não quer excluir ou segregar os avanços da humanidade. Um projeto institucional confessional deve pretender completar o processo educativo enriquecendo as ações acadêmicas.

Respeitados os princípios pedagógicos, a confessionalidade, numa visão do ser humano integral, pode oferecer, a partir de princípios de fé, procedimentos

pautados na ética e na moral como diretrizes que possam ajudar a pessoa humana na busca de conhecimentos, a encontrar razões transcendentais para questões de convivência, vida humana e realização. Contudo, o enfoque da confessionalidade dentro de uma instituição de ensino, não pode obrigar as pessoas a aderirem aos princípios. O indivíduo adere ou não à proposta, num processo de liberdade e criticidade.

Por isso nenhuma instituição confessional de nível superior poderá restringir a participação de quantos queiram nela ingressar, sejam docentes ou discentes.

Apesar destes aspectos, outras questões podem ser levantadas no contexto das instituições confessionais. Estamos nos referindo às que dizem respeito ao testemunho, à coerência e ao alcance e compreensão da mensagem que a instituição pretende propalar e ao grau de adesão dos que nela estudam ou trabalham e também da dimensão científica e dos conhecimentos que se espera sejam desenvolvidos livremente nas universidades

1.2 – Confessionalidade e epistemologia.

Toda instituição educacional tem a dimensão política advinda das intenções que alimenta e das interações que pratica. Estas posturas tomam corpo nas propostas, nos programas e projetos pedagógicos e institucionais.

O que diferencia os tipos de instituições educacionais pode ser expresso na forma como cada uma delas constrói a qualidade da educação que promove e como incorpora os compromissos assumidos junto ao meio em que se inserem e atuam.

Ao buscar a identidade das instituições educacionais presentes no cenário brasileiro, deve ser considerada como relevante a dimensão das ações desenvolvidas pelo grupo das confessionais que atualmente conta com instituições de outras denominações não católicas.

A denominação religiosa pode ser um dos elementos delineadores da dimensão administrativa apoiada em compromissos específicos assumidos a partir da fé. O que caracteriza e especifica a instituição é visualizado na missão, nas

intenções e nas opções de serviço e nas ações que, a partir do momento e das circunstâncias históricas, deram origem e mantêm a mesma instituição que se propõe a atender os interesses de parte da sociedade.

A confessionalidade, por sua vez, ultrapassa o momento histórico e como que confirma, analisa, discute, transforma os compromissos que a instituição assumiu pela fé, no meio acadêmico e no contexto em que se insere.

A instituição, por meio de sua confessionalidade, deve estar em permanente processo de revisão de sua trajetória. Esta revisão possibilita retomar os ideais primeiros pautados na natureza do cristianismo e por eles filtrar o momento atual, na busca de rumo para suas ações. Este procedimento deve se apoiar também no que representa a pergunta prima da instituição e em sua pergunta em evidência. Entende-se, segundo Keim (1997), pergunta prima como o conjunto de intenções e interesses que pautaram a criação da referida instituição e, como pergunta em evidência, os compromissos atuais aos quais a instituição se propõe a enfrentar.

A pergunta prima e a pergunta em evidência devem ser os marcos referenciais fundamentais na tomada de decisões relevantes para alcançar a qualidade esperada. É importante destacar que a questão da ciência e do conhecimento deve ser priorizada na universidade e, no contexto das confessionais, deve ser discutida a dimensão quase hierárquica entre ciência, conhecimento e confessionalidade.

Há necessidade constante de se verificar se os ideais expressos nas perguntas prima e em evidência ainda se fazem presentes nas ações educativas, e no contexto comunitário, administrativo e acadêmico.

Quando se avalia a trajetória de uma universidade confessional deve-se ter em mente qual a motivação que deu início àquela instituição religiosa; quais os princípios que geraram aquela confissão religiosa e qual o grau de envolvimento, no momento atual, que leva a mensurar a importância no campo confessional e acadêmico, destacando a dimensão científica e epistemológica.

A confessionalidade é dinâmica que, além da denominação, tem força para se auto organizar constantemente. A dimensão epistemológica é sistemática e

formal e se constrói a cada nova investida de pesquisa.

Neste contexto, lembramos a dimensão política da instituição, como uma realidade que, de acordo com as circunstâncias, se acomoda ou se transforma. A denominação religiosa e a universidade carregam uma relação de poder que pela confessionalidade e pela epistemologia tal relação pode se manifestar como agente de libertação, de promoção de união e de autonomia ou então, subjugar, dominar ou dissimular a realidade para salvaguardar os interesses de quem está com o poder.

A denominacionalidade, para garantir vida longa às instituições, traz em si um código moral que está na base das ações; por sua vez, a confessionalidade detém um código de ética para nortear suas ações, que em princípio devem almejar a melhoria da qualidade de vida para todos, mas, às vezes, pode-se chegar a fazer concessões de natureza institucional e empresarial. O mesmo pode ser dito com relação à epistemologia e à ciência.

Inserida no meio onde atua, a instituição confessional, conforme a proposta denominacional, busca se adaptar ao meio. É a confessionalidade, através de seus princípios, quem fundamenta as atitudes que levam à comunhão, à partilha e a à relação afetiva e fraterna, qualidades essenciais do cristianismo.

Na confessionalidade estão ancoradas as questões que se relacionam ao indivíduo como pessoa, quando se pergunta: Por que eu? Por que comigo? É na confessionalidade que buscamos, igualmente, respostas às questões da universidade como desafio que a leva a atender aspectos que geram melhor qualidade de vida das pessoas nela envolvidas. A epistemologia busca resposta aos muitos *por quês*, que até a ciência ainda não tem respostas, pelo fato de a epistemologia ser um processo dinâmico e não linear de construção, incorporação e transformação dos conhecimentos alcançados muitas vezes pela ciência.

A análise da natureza de uma universidade confessional pode partir também do estudo da origem da denominação religiosa que assumiu a ação educativa. Assim, pode a instituição ter surgido da inspiração ou testemunho evangélico de alguém. Sua liderança congregou um grupo, que assumiu uma instituição educacional já em curso, ou ainda, tal líder arrebanhou seguidores que

tiveram a intenção primeira de se dedicar à educação ou, ainda, um grupo que atendeu ao desejo da Igreja para dedicar-se a uma parcela da sociedade.

Neste sentido, várias instituições surgiram no decorrer dos tempos. Muitas, para sobreviverem, tiveram de redimensionar suas ações no campo educacional, outras desapareceram.

Poderá parecer inadequada toda essa descrição da confessionalidade, colocada como referencial da instituição universitária, uma vez que esta tem na cientificidade e na epistemologia sua razão de ser. Este é mais um desafio com que estas instituições precisam conviver.

Neste estudo, confessionalidade e epistemologia, são essenciais pelo fato de fundamentarem ações educacionais e administrativas da universidade, devendo caminhar juntas, porque são um referencial importante tanto para conduzir a problematização de temas de estudo, a fundamentação da autonomia e a definição da identidade destas instituições.

O estudo da natureza de uma instituição confessional que promove educação, deve considerar a trajetória da confessionalidade como referencial assumido enquanto agente do desenvolvimento acadêmico. Importa questionar a partir da natureza das motivações iniciais da denominação e da confessionalidade: como surgiu a instituição e a que ela se propõe nos dias atuais. É importante destacar a forma como a proposta se adequou à realidade local, às exigências administrativas e como se relaciona e se mostra no desempenho científico dos cursos que a instituição ministra.

Além do relacionamento entre confessionalidade e cientificidade, as instituições de ensino devem lidar com a realidade do contexto social, suas leis, seus princípios econômicos, as influências do processo de globalização que se confrontam com os princípios confessionais.(Hinkelammert, s.d.)

A ciência é um fato para a universidade. Nas universidades confessionais, a confessionalidade deve ter prioridade, sem contrapor-se ou sobrepor-se à ciência. Ciência e confessionalidade estabelecem os compromissos que irão satisfazer as propostas de uma educação integral.

A dimensão confessional é responsável pelos desafios que nascem quer no

campo da administração financeira, quer no de recursos humanos, os quais enfrentar-se-ão com as propostas da ideologia do mercado e propostas neoliberais, que se insurgem contra a plenitude de vida. (Westhelle, 1995).

Toda a ação científica deve cumprir seu papel com o maior rigor na busca da resposta às questões com as quais se envolve. À luz das certezas científicas e das articulações e fundamentações epistemológicas, o referencial confessional, que se apoia nos compromissos éticos, filosóficos e teológicos, assumidos pela instituição, se caracteriza como motivação para consolidar a constituição do saber e a autonomia que garante o comprometimento radical com a vida.

Numa instituição confessional, a análise da ação e produção científica passará pelo viés dos referenciais da confessionalidade. Esta análise subjetiva, contudo, não poderá prejudicar a interação entre cientificidade e confessionalidade. As mudanças de postura acadêmica ocorrerão conforme o empenho que a própria instituição dispense para reafirmar os valores que levam à geração e à criação da denominação religiosa com os quais fundamenta a confessionalidade assumida pela universidade. A instituição, porém, deverá manter-se aberta à dinâmica acadêmica e educacional, o que lhe permitirá incorporar toda complexidade das interações e adequar-se às mudanças que o momento exige para cumprir seu papel enquanto universidade, sem abdicar de seus compromissos éticos assumidos enquanto instituição confessional.

A confessionalidade na instituição, colocada como valor, em sua relação com a vida e suas múltiplas interações, pode impor-se enquanto fator de controle, aparecendo como posturas e ações autoritárias. A confessionalidade deve caminhar à frente da realidade já questionando ou querendo conhecer mais sobre as conseqüências do saber adquirido, cristalizado e que está sendo proposto ou desenvolvido.

Na vida acadêmica, a partir dos princípios confessionais e da instituição religiosa, podem-se destacar atitudes que favoreçam maior interiorização das ações humanas. Tais posturas podem gerar reducionismos que confrontam com a abertura e dinamismo próprios do saber acadêmico. Por isso é função da confessionalidade manter-se aberta ao diálogo e ao debate objetivo para impedir

tal fechamento e romper com o individualismo, conduzindo a pessoa a integrar-se socialmente, interagindo e interferindo no meio onde vive. A confessionalidade pode ser agente de posturas críticas aos modelos do mercado que afrontam o conceito de partilha e inclusão das pessoas. Deve-se tender ao debate em favor da vida, resgatar a capacidade do ser humano enquanto aquele que critica os abusos e cria condições melhores de vida e convivência. Neste papel, a confessionalidade, a partir de seus princípios, se estabelece qual juiz que valoriza a participação da pessoa e a integra em movimentos auto-organizativos, priorizando os valores democráticos.

Não se pode negar à confessionalidade o papel de porta-voz do humanismo apoiada que está na teoria crítica e na filosofia da libertação em toda sua expressão. O humanismo cristão defenderá o agir do ser humano integrado à sociedade, como pessoa que deverá ser respeitada, a partir de seus valores, sua subjetividade e capacidade de transformação das estruturas injustas.

A confessionalidade, como interlocutora do humanismo apoiado na teoria crítica deve radicalizar os questionamentos e a inquietação dos humanos, quanto ao lugar que ocupa na sociedade em sua relação como o ambiente. Nesta perspectiva, a confessionalidade torna-se parceira da cientificidade e da epistemologia constituindo-se como elemento que favorece a consistência do conhecimento e do agir acadêmico.

O papel da confessionalidade nos compromissos institucionais é que marca o diferencial entre as demais instituições não confessionais. Esta afirmação deixa à mostra o risco, dela apresentar-se por meio de um discurso dogmático, conclusivo que impossibilita abordagens de natureza estritamente científico epistemológica.

Por meio da confessionalidade a instituição poderá atuar em espaços que a levam à discussões acadêmicas em níveis que transcendem o saber acadêmico. Cabe à confessionalidade estabelecer uma ruptura e transcender os limites determinados pela sociedade em seus postulados positivistas, fenomenológicos e materialistas.

A confessionalidade tem na teologia seu elemento constituinte. Esta

concretiza, em cada tema de estudo, a consciência da inconsistência das representações formais e concretas estabelecidas pela ciência. Esta abordagem dá à confessionalidade a característica de ser o meio pelo qual se torna possível navegar entre o imaginário e o pensamento. Em síntese, cabe à fé a imaginação e o pensamento. À ciência cabe constatar e construir. No pensar de Santo Agostinho: *“De todas as coisas visíveis, a maior é o mundo; de todas as invisíveis, a maior é Deus. Mas, que o mundo existe, nós vemos; que Deus existe, nós cremos”* (Westhelle, 1996:273).

Portanto, no contexto do conhecimento pleno a teologia e a confessionalidade tanto quanto a filosofia não se opõem ao saber da ciência, mas mostram outra face e outros desafios que podem ultrapassar saberes consagrados pela ciência.

Apenas para introduzir a questão, fixando-se na radicalidade humanista vivida por um dos expoentes da humanidade que, seguramente, fundamenta a confessionalidade da Universidade, São Francisco de Assis, pode ser trazido ao palco do discurso acadêmico como aquele que retoma a simplicidade, a alegria e a ternura do sonho e da utopia :

“De acordo com os ensinamentos que nos foram legados por São Francisco, a pregação deveria consistir mais no exemplo do que nas palavras e estas deveriam ser simples e breves para denunciar os vícios e as virtudes, o castigo e a glória que deveriam permear o estilo de vida, pautado pela fraternidade entre os irmãos que se dedicam a servir e a ajudar (Bernardi, 1996:12).

A confessionalidade, ainda na visão de São Francisco, conforme L.Boff, deveria

“estabelecer relações fraternas, não competitivas, de mútua ajuda, de piedade popular, de cristologia plena que se alimenta da Palavra, que celebra a vida que é missionária e que é sacramento do espírito. Deve ainda perguntar sempre quem sois vós e quem sou eu, para, na medida em que se revela a dimensão do divino, se revela a dimensão do humano. A confessionalidade proposta por Francisco comporta duas categorias ou seja: O encontro e as relações libertadoras. Encontro manifesto através do desprendimento e da doação sem limites rompendo com os símbolos paralizantes como instituição, pátria e religião para assumir o outro com o ser relacional, solidário, companheiro e irmão (1982).

A confessionalidade, para Francisco, não pode ser vista como uma teoria sobre o mundo, mas como uma utopia no mundo, uma provocação diante dos que

vivem segundo uma ética de consumo (Bernardi, 1996 :56)

A confessionalidade, a partir da cosmovisão franciscana, não se restringe a um saber cristalizado, mas a uma partilha fraterna para dar sentido à existência. (Bernardi,1996:84).

Será preciso fazer do saber e da ciência um aprendizado, cujo resultado conduza o discípulo a uma existência com sentido. Tanto maior será este, quanto maior for o amor, pois o aprender e o ensinar não se fazem em proveito próprio, mas cumprem verdadeiramente sua função quando se tornam frutuosos para o próximo.

A confessionalidade, no viés apresentado neste trabalho, quer acrescentar ao saber acadêmico a possibilidade de promover no indivíduo maturidade e compromisso com a vida, sem abrir mão dos rigores metodológicos e da dimensão dos conhecimentos desenvolvidos.

1.3 – A Universidade em sua origem.

A educação no Brasil, se subordinou aos fatores determinantes do contexto econômico, político, social e cultural nos vários períodos de sua História. Apesar deste fato ela desenvolveu uma característica própria, que se destacou na educação em geral, como também no ensino superior no Brasil e de certa forma a toda a tradição cultural.

Um olhar de maior abrangência, do contexto educacional do ensino superior no Brasil, mostra que o surgimento da universidade e de seu papel enquanto instituição social e seu desenvolvimento através dos tempos se deu sempre atrelado ao poder vigente influenciando-o e sendo por ele influenciado.

O momento econômico de expansão neoliberal e de globalização aponta ilusoriamente, para uma partilha solidária dos bens e serviços. Esta situação de certa forma também é vivida na universidade. O desafio é fazer da academia um fórum da partilha e da esperança, mas estamos longe das características do modelo inicial de universidade, quando a corporação, como instituição social, dava o tom ao novo tipo de escola européia que nascia no século XII.

O surgimento da universidade, no longínquo “século das gênesis”, veio trazer um impulso à cultura e a arte e significativa melhoria da vida social. Na esteira da vida universitária, a sociedade de então caminhava. A importância da universidade para a sociedade naquela época pode ser sintetizada na afirmativa de Alfred N. Whitehead:

“A justificativa para uma universidade é que ela preserva a conexão entre o conhecimento e gosto pela vida, unindo jovens e velhos na causa imaginativa do ensino. A Universidade transmite informações, mas transmite-as com exaltada imaginação. Pelo menos, essa é a função que deveria desempenhar para a sociedade. A universidade que falha nesse ponto não tem razão de existir. Essa atmosfera de excitação que nasce dos estudos imaginativos transforma o conhecimento. A imaginação não deve ficar separada dos fatos; é um meio de iluminá-los. Possibilita ao homem elaborar uma visão intelectual de um novo mundo e preserva o gosto pela vida ao sugerir finalidades satisfatórias. Ou a Universidade é imaginativa ou não é nada – pelo menos nada de útil” (Nunes, 1999: 32).

Esta citação mostra com muita lucidez o papel da universidade no contexto da sociedade e ela nos remete a um aspecto que é a necessidade da confessionalidade se apresentar como um ponto de abertura e de utilidade social.

Para nos reportarmos à utilidade da universidade na atualidade considera-se oportuna uma visão da caminhada que ela realizou desde sua origem. O que na opinião de Nunes esta

“corporação de mestres e estudantes que se consagravam, de modo organizado, ao estudo das artes liberais, do direito, da medicina e da teologia”, nasceu como matriz do pensamento, agência do saber e do progresso científico, filosófico e literário, bem como fonte geradora de profissões e empregos que orientam a direção e conservação da vida social” (Nunes, 1979: 211).

A importância desta instância cultural/intelectual gerou entusiasmo que promoveu uma seguida renovação cultural que se consolidava cada vez mais com o surgimento de novas instituições universitárias.

Em Bolonha, o nascimento da universidade em 1088 está ligado ao renascimento dos estudos jurídicos no Ocidente.

Interessante notar que, apesar de o movimento “universitário” ter partido de um contexto clerical, o Studium de Bolonha foi uma iniciativa leiga pelo fato de serem os leigos que atuavam nos causídicos como advogados e juizes.

A Universidade de Paris, por sua vez, teve origem a partir das escolas de teologia e dialética. Sua constituição, por ato de privilégio real, congregava a corporação de mestres e estudantes provenientes de diversos recantos da Europa.

A universidade se expandiu para a Inglaterra, com a criação da universidade de Oxford em 1214, com a característica de ter garantida sua autonomia por decreto de legado pontifício na forma de uma carta de privilégios.

Naquela época, as universidades se constituíam de duas formas: espontaneamente, denominadas *ex consuetudine*, a partir de uma corporação de mestres e estudantes, para depois serem reconhecidas oficialmente como instituições pelos reis e papas, e as universidades que se formavam por iniciativa dos papas ou príncipes, chamadas *ex privilegio*.

Vale observar que em seu início, a instituição universitária não congregava escolas de saber universal, mas compunha-se de institutos especializados em determinada área de conhecimento. O termo “universidade” significava o conjunto e a associação de pessoas, alunos, professores de uma cidade, aplicados aos estudo das artes, do direito, da teologia e da medicina (Nunes,1979:218). Igualmente, a terminologia *Studium generale* não caracterizava a universalidade dos conhecimentos mas indicava que as aulas eram públicas, para alunos de qualquer país e condição. Por sua vez, *Studium particulare* se restringia a estudantes de determinada província.

Naquela época o surgimento de uma universidade também revelava conotação política: quer para beneficiar súditos ou aumentar a população e a riqueza, entre outras razões. Era o jogo do poder que se fazia sentir no contexto social, através da educação superior.

Através do séculos há um progressivo crescimento das universidades. No século XIII, conhecido como a época de ouro das universidades, se estabeleceram as primeiras 19 fundações universitárias, das quais muitas ficaram famosas e ainda estão vivas. Já no século XIV, surgiram em torno de 28 instituições e no século XV, mais de 30.

Portugal, o país colonizador do Brasil, teve sua 1ª universidade em 1290,

com D. Dinis, em Lisboa e que foi instalada definitivamente em Coimbra em 1537, por D. João III.

O modelo bolonhês de universidade foi o que traçou as linhas características das instituições que se seguiram em Portugal.

Conceitos relativos à instituição universitária foram se fixando. Assim, Universidade, passou a ser entendida como o conjunto de estudantes de uma certa disciplina; reitor, era aquele que, eleito pelos conselheiros representantes de cada nação, ficava à frente de cada grupo de nação. Compondo a administração universitária existiam os síndicos, cooperadores do reitor; os livreiros conhecidos como *stationarii* que atuavam como copistas; os clérigos adstritos denominados *pecarii* que cuidavam da lisura das cópias; os *massarii* eram os tesoureiros; os notários redigiam os processos, faziam as matrículas e copiavam os estatutos; os bedéis gerais ficavam a serviço do reitor e os bedéis especiais cuidavam da limpeza e da ordem.

Na parte pedagógica, as universidades mantinham o corpo docente. De início, os professores foram chamados *doctores*. Os *doctores legentes* que lecionavam e os *doctores non legentes* que não davam aula. A partir da metade do séc. XII os docentes passaram a ser chamados de professores. *Dominus* era o professor de direito civil e *magister* era o professor de direito canônico. O professor de medicina ou artes era chamado Mestre.

No contexto das universidades medievais, a universidade de Bolonha ocupa papel importante na área jurídica. Mas é a universidade de Paris, que se impõe como o maior centro de estudos literários, científicos, filosóficos e teológicos da Idade Média. Houve uma distinção toda especial a essa universidade quando em 1292, o papa Nicolau concede privilégio aos mestres de Paris de ensinarem no mundo inteiro *ius ubique docendi*, sem prestar exames.

Interessante observar que para o ensino da teologia, o mestre deveria ter a idade mínima de 35 anos. Quanto à preparação acadêmica para a licença do doutorado há indicações de que o candidato passaria por uma preparação durante 15 anos. Para a sobrevivência, os estudantes pobres se sujeitavam a trabalhos junto aos ricos em toda sorte de ocupações. Na vida acadêmica, desde então,

existiam também aqueles estudantes que viviam de forma pouco comprometida com os estudos.

Um aspecto intrigava muito os burgueses de então, era o conjunto de privilégios que os estudantes das universidades mantinham.

No mesmo período em que surgiram as universidades, apareceram as primeiras ordens mendicantes constituídas por frades franciscanos e dominicanos. Os franciscanos, na pobreza se colocavam ao serviço do povo e os dominicanos se empenhavam na pregação do evangelho. Os frades destas duas ordens eram assíduos integrantes das universidades pelo fato de necessitarem aprofundados estudos da Sagrada Escritura, da filosofia e teologia marcando por isso destacada presença nas universidades. Os franciscanos, embora dedicados ao povo, também se destacaram na universidade. Alguns doutos mestres franciscanos fizeram escola como São Boaventura, filósofo e teólogo, João Duns Scotus, Alexandre de Halles, dentre muitos outros.

A universidade, através dos tempos, foi se modificando e perdendo algumas de suas características. Sua autonomia passa para a esfera do Estado.

O Humanismo dos séculos XIV e XV transformou o espírito universitário da Idade Média, mas deve-se destacar que a universidade moderna deve à Idade Média sua existência e merece destaque também que foram estas universidades que prepararam os profissionais modernos da Europa.

Desde o início a universidade foi concebida fundamentalmente como uma instituição social. Enquanto universidade estabeleceu-se tendo como razão de sua existência, a autonomia. Muitas discussões aconteceram em torno deste assunto, para sempre de novo reafirmar a autonomia das universidades diante das pressões exercidas por uma realidade capitalista que se fortaleceu nos séculos XIX e XX e que sempre busca aliados para manter o domínio do mercado.

Apesar disso algumas ameaças à autonomia podem ser destacadas dentre elas a rápida evolução tecnológica que trouxe conseqüências que atingem de forma significativa a estrutura e a dinâmica das organizações sociais como por exemplo, no campo da informática no qual o ser humano já delega à máquina operações intelectuais. Em vista disto, as implicações do domínio tecnológico

sobre o trabalho mecânico feito pelo homem, não podem ser ingenuamente vistos como liberação do homem para o lazer, a convivência, a liberdade. Ocorre que se a sociedade não estabelecer critérios para uma análise política e ética do desenvolvimento ora em curso, dificilmente, benefícios propalados como decorrência das inovações tecnológicas, chegarão a ser partilhadas pelos que estão à margem do sistema.

Coloca-se então mais algumas questões: Qual a posição que a universidade deve assumir para fazer frente às iminentes ameaças de não partilha dos bens produzidos pela humanidade? Qual a posição que a universidade confessional deve assumir para fazer frente às iminentes ameaças de ampliação da miséria e das exclusões? A autonomia das universidades resistirão às propostas e pressões exercidas pelas forças centralizadoras do poder?

Estas questões se fundamentam até certo ponto no conceito de educação que o Banco Mundial apresenta em relação aos países em desenvolvimento:

“A educação é o maior instrumento para o desenvolvimento econômico social, ela é central estratégia do Banco Mundial para ajudar os países a reduzir a pobreza e promover níveis de vida para o crescimento sustentável e investimento no povo. Essa dupla estratégia requer a promoção do uso produtivo do trabalho – o principal bem do pobre – e proporcionar serviços sociais básicos para o pobre” (Banco Mundial, 1990.Nunes, 1999: 36).

Nesta perspectiva, o processo de globalização integraria, bidimensionalmente os mercados dos países periféricos com os mercados mais ativos, onde circulariam as mercadorias e produtos e haveria liberdade para os capitais e produtos dos países periféricos nos países dominantes, haveria também processos de integração multidimensionais nos quais circulariam os capitais, as mercadorias e o trabalho/tecnologia (Nunes, 1999: 37).

Diante de tais ameaças ou perspectivas qual o lugar das universidades confessionais e que respostas alternativas poderão oferecer à sociedade do futuro?

Nesta circunstância as universidades estatais e essencialmente empresariais, podem se assumir a favor de qualquer sistema ou ideologia, uma vez que, diferente das confessionais, em sua missão não precisa obrigatoriamente

constar um compromisso a favor da vida e contra a proliferação das misérias e exclusões

A ameaça à autonomia da universidade é sentida quando, no atrelamento das estatais e empresariais, se busca colocar todo empenho da racionalidade para gerar um produto subordinado à lógica do mercado. Esta reflexão é ingênua pelo fato de que as confessionais também estão atreladas a diferentes ideologias e interesses cabendo, novamente, a pergunta: quem é o senhor e a quem serve a universidade? Afirma-se que ela serve à sociedade. Mas, no entender de Chauí, (1999) dentro da reforma do Estado Brasileiro coloca-se a educação, no caso, a universidade, como organização social, uma vez que educação é redefinida dentro do setor de serviços não exclusivos do Estado. A universidade, mantida como organização social perde a referência de que suas ações devem ser articuladas às idéias de reconhecimento interno e externo e de legitimidade interna e externa e passa a ser definida pela sua instrumentalidade. Nesta ótica, sua prática social irá responder à gestão, ao planejamento, à previsão, ao controle e ao êxito, que nem sempre corresponde às expectativas de seus ideais.

Por isso, as exigências de adaptabilidade que se fazem à universidade, para que se modifique, conforme muda a sociedade para que a acompanhe e não se transforme em obstáculo para a expansão do capital e do mercado.

Nesta perspectiva a expressão que melhor define o modelo de universidade seria universidade operacional voltada para si mesma, encarregada de gerir e arbitrar contratos (Chauí, 1999: 7).

No Brasil, a história do ensino superior é típica de uma sociedade colonizada, na qual os colonizadores não tinham o menor interesse com a formação culta e intelectual de seu povo, para, com apoio da ignorância, garantir a subserviência da colônia à metrópole.

Para se entender a organização do ensino no Brasil, há que se ter presente o contexto social. A compreensão do fenômeno social nos leva a perceber que a organização escolar é um dos elementos da superestrutura que, junto com a infraestrutura, compõe o que se entende por superestrutura social (Ribeiro, 1995:12).

Na reflexão sobre a organização da educação brasileira, tendo-se como

referencial o contexto social, a primeira constatação é de que existiu, desde o início, uma situação de aceitação da nação, como sociedade periférica, sujeita aos interesses externos. Tal constatação não poderá servir de pretexto, mas nos esclarece o caminhar das propostas governamentais no campo da educação. Consequentemente, por parte dos agentes do processo educativo, a posição de dependência deve estimular a luta pela autonomia.

A evolução histórica da organização escolar brasileira também está ligada à conjuntura política, econômica e social que, ao longo dos anos, propõe modelos que, conforme as exigências externas vão se substituindo.

Em estudos realizados sobre o ensino superior no Brasil Cunha (1980), adverte de que embora se tomem referências pertencentes ao campo político para definir períodos, há marcos fundamentais dentro do campo educacional que delimitam os diferentes períodos.

Na época em que se iniciou a colonização do Brasil, na Europa, já, há alguns séculos, as universidades faziam parte do contexto social. O surgimento das primeiras universidades data do século XII, como já foi colocado anteriormente.

No Brasil, embora se possa falar de ensino superior a partir de 1808, a primeira universidade só foi criada em 1920 e ainda em situação estranha e um tanto exótica para cumprir um mero ritual e uma mera formalidade burocrática.

1. 4.- Os primórdios do ensino superior no Brasil

Na condição vivida pelo Brasil colônia, no período que vai do século XVI ao século XVIII, o ensino só era visto como instrumento posto a serviço da metrópole para exploração da colônia. Deve-se entender tal situação relacionada à conjuntura econômica e política daquela época. No Brasil colônia, seria ilusão querermos encontrar nos seus primeiros dominadores algum empenho para o desenvolvimento em qualquer área, que não tivesse como objetivo garantir à metrópole a acumulação mercantilista pois este era o princípio norteador da política colonialista portuguesa.

Para que a metrópole pudesse manter o processo de exploração da colônia, guiado pela doutrina mercantilista, foi montando um eficiente aparelho repressivo, acompanhado por outro aparelho ideológico que, na época, se fazia presente nas ações dos integrantes da Igreja Católica. A atuação deste aparelho se fez sentir na difusão das ideologias que legitimavam a exploração colonial, reforçando a aceitação do domínio mediante o reconhecimento do rei de Portugal e até no trabalho intencional de ressocialização do índio para transformá-lo em força de trabalho escravo,(Cunha, 1980)

Neste contexto aparecem nitidamente relações entre a ideologia de dominação colonialista e a ação da igreja, contrariando os princípios cristãos que eram a matriz da confessionalidade católica.

Embora no início do período de colonização várias ordens religiosas estivessem empenhadas no trabalho missionário, a Companhia de Jesus destacou-se em número de missionários e pela organização de seu sistema educativo. A principal atividade no Brasil era a catequese dos índios. A Companhia de Jesus, além desta missão, mantinha nos centros urbanos um sistema de ensino que garantia a força de trabalho necessária para o serviço missionário e em seus colégios também se formavam em situação de privilégio, os quadros para o aparelho administrativo e repressivo, pois lá estudavam os servidores do estado para os mais diversos cargos da administração da colônia a serviço da metrópole. Da mesma forma, nos cursos superiores freqüentados pelos filhos dos proprietários de terra e de minas e mesmo por reinóis residentes na colônia, beneficiavam-se os ilustres da classe dominante.

A Companhia de Jesus com todas essas ações organizou um sistema de ensino cujo conteúdo satisfazia à cultura das elites dominantes e atendia à demanda que a eles interessava.

O trabalho educativo dos jesuítas tinha como a missão inicial a catequese e a conversão dos índios, mas esta missão foi perdendo importância e intensidade na medida em que o trabalho promovido pelos colégios, através do método pedagógico próprio, sistematizado na *Ratio atque Instituto Studiorum Societas Jesu*, colocou os educadores da Companhia de Jesus em evidência no contexto

do sistema educacional na colônia.

O conteúdo da *Ratio Studiorum* refletia toda ideologia do cultivo da autoridade e o ensino jesuítico soube adaptar-se, à realidade local. Assim, o curso de humanidades com duração de 2 anos realizado em latim, substituiu o grego e o hebraico pelo tupi-guarani, visando a utilização desta língua pelos missionários a serem formados.

O curso de artes abrangendo as ciências naturais e a filosofia com duração de 3 anos, era considerado como um curso superior, pois conferia graus de bacharel e licenciado e formava os que exerciam o magistério.

O curso de teologia com duração de 4 anos, conferia o grau de doutor. Tinha com base as matérias de teologia moral abordando casos e teologia especulativa de natureza dogmática. Todos os cursos, elementares e humanidades funcionavam em colégios para alunos externos e nos seminários estudavam alunos internos. Os cursos com alunos internos eram freqüentados também por jovens que não pretendiam ser sacerdotes. A confessionalidade cristã-católica estava integrada à cultura da época e era considerada como a religião oficial e como tal referendava a formação das elites.

Os cursos de artes atuavam como o propedêutico para a universidade, e estavam abertos para atender à demanda externa formada por jovens que pretendiam se ilustrar. Um testemunho, escrito na obra de Serafim Leite, retrata o quanto o ensino jesuítico servia à elite:

“ A freqüência dos Colégios era constituída por filhos de funcionários públicos, de senhores de engenho, de criadores de gado, de oficiais mecânicos e, no século XVIII, também de mineiros, o que representava no Brasil a nobreza e a burguesia européia, embora estas duas denominações sejam um tanto fictícias transportadas ao Brasil dos primeiros séculos” (Cunha,1980:218).

Dada a disciplina cultivada dentro de padrões militares, os jovens que freqüentavam os colégios jesuítas tinham o privilégio de não serem recrutados à força para o serviço militar, como acontecia com outros colégios.

O primeiro colégio jesuíta onde funcionaram os curso de artes e teologia foi o da Bahia, em 1572, sendo interessante se observar que em todos os cursos, no colégio da Bahia, ao menos num dado colhido do ano de 1589, a maioria dos

estudantes eram “de fora” os quais não estariam se preparando para o sacerdócio. Mesmo no curso de teologia, de 15 estudantes, apenas 4 eram “de casa”.

Apesar de todos esses aspectos os cursos superiores do Brasil, embora idênticos aos da metrópole, não gozavam do grau de reconhecimento igual aos da metrópole. Tanto que, para prosseguirem os estudos na universidade de Coimbra, era exigido dos estudantes da colônia que repetissem o curso ou prestassem exame de equivalência. (Cunha,1980:31)

Esta situação gerou protestos que culminaram com o início de processo reivindicatório para que se concedesse aos colégios daqui os mesmos privilégios dos colégios da metrópole. Este fato pode ser destacado como o despertar de uma consciência nacional, o que já se fazia sentir no interior das ordens religiosas, na medida em que foram estabelecidas Províncias autônomas nas quais era concedido aos filhos da terra ocuparem os cargos mais importantes e igualmente os postos de destaque no ensino (Cunha,1980:31).

O movimento reivindicatório da equivalência de graus acadêmicos foi uma luta que envolveu representantes do Estado e membros da Companhia de Jesus. Neste contexto, a “questão dos moços pardos”, que não eram aceitos nos colégios dos jesuítas, foi parte dos argumentos que apoiavam o ministro de Portugal a negar o privilégio à colônia.

A Companhia de Jesus alimentava o preconceito de cor para favorecer os filhos dos brancos que freqüentavam seus colégios e este fato era tão gritante que atendendo à pressão dos brancos, assumiu uma atitude discriminatória expulsando todos os “moços pardos” de seus colégios. Nesta época era, igualmente, vetado o ingresso dos mesmos como membros das congregações religiosas.

Tal fato ocasionou uma disputa entre o Estado que subvencionava os colégios jesuítas, os quais argumentavam que estas medidas eram causadas pelo excessivo número de alunos.

A expansão dos colégios jesuítas, no século XVII em diante se deu da seguinte forma: Em 1638 o Colégio do Rio de Janeiro começou oferecer o curso de Filosofia.; Em Olinda, um colégio iniciou seus cursos superiores em 1687. No

Maranhão o curso superior de Teologia foi oferecida a partir de 1688. No Pará foi em 1695 que se estabeleceu o curso superior de Artes, sendo integrado ao Maranhão pelo pequeno número de estudantes presume-se. Para São Paulo, os cursos de filosofia e teologia foram instalados em 1708. O último curso superior instituído pelos jesuítas antes da sua expulsão foi o de Mariana, em Minas Gerais, em 1750.

Podemos concluir desse período inicial do ensino superior na colônia que, dadas as circunstâncias da influência da companhia de Jesus, os cursos todos foram criados e administrados por eles e conseqüentemente eram instituições confessionais e pelas circunstâncias da época, era assumida como natural esta situação.

O aspecto da confessionalidade católica não se defrontava com outra alternativa, uma vez que o próprio Estado era de denominação cristã e católica.

Esta situação manteve-se com pequenas alterações até que a partir de 1750 se iniciou uma transformação no contexto da política e da economia da metrópole, que repercutiu no campo educacional também das colônias. Esta crise teve origem no fato de que Portugal ficou unido à Espanha no período de 1580 a 1640, o que lhe causou grande decadência como potência colonizadora. Posteriormente aliou-se à Inglaterra e também não conseguiu se refazer em sua economia.

1.5. - O ensino superior à época pombalina

À época de José I a corte portuguesa estava dividida em dois partidos com relações conflituosas entre nobres e as ordens religiosas..

Em 1750, o Marques de Pombal feito ministro do Rei para vencer a crise econômica adotou medidas para ampliar o poder da facção do rei o que levou ao combate do partido oposto. Como a Companhia de Jesus estava atrelada à facção combatida ela foi duramente atingida. Pombal, apoiado pelos nobres da corte, pelos funcionários e comerciantes com vistas à independência econômica

de Portugal, adotou medidas que possibilitassem a *“substituição das ideologias orientadas para uma sociedade feudal, por outras, orientadas para uma sociedade capitalista”*(Cunha,1980).

Pombal queria fortalecer o Estado contra a nobreza que tinha interesse nas colônias apoiados pelos jesuítas que eram seus aliados.

Deve-se ter presente a influência que tiveram os jesuítas junto à corte, no início da colonização. Como exemplo, pode-se citar o fato de conseguirem, por longo tempo, impedir que os índios fossem usados para o trabalho escravo, catequizando-os na língua geral e não em português. Prevendo a catequese substituíram, no currículo, o grego e hebraico pelo tupi-guarani favorecendo assim a manutenção do sistema próprio de educação.

O sistema jesuítico protegia os índios, mas as pressões advindas do sistema econômico, no início do século XVIII, forçavam a utilização do índio como escravo e assim passaram os jesuítas a terem de ensinar o português aos seus catequizandos. Portanto, fatores econômicos forçaram a “libertar” os índios do domínio dos padres.

Esta situação de confronto entre o poder do Estado e o dos jesuítas era acrescida pelo fato de a Companhia de Jesus manter um comércio ativo através da troca de produtos importados com as “drogas do sertão”. Tal atividade colocava os jesuítas em situação de privilégio, pois não pagavam dízimos e direitos alfandegários sobre os produtos importados.

Alguns fatos foram definindo posições diante do confronto que se fazia sentir. Assim, com a criação da Companhia Geral do Grão-Pará e Maranhão em 1755, houve a “liberação” dos índios passando estes à administração do governo ficando os jesuítas apenas com a pregação religiosa, desfazendo-se toda a estrutura montada pela Companhia junto aos índios. Outro fato que atingiu a organização e estabilidade dos jesuítas foi o de os jesuítas espanhóis das colônias limítrofes no sul do Brasil não aceitar a soberania portuguesa estabelecida com os tratado de limites, ocasionando a destruição de vários povoados. Portanto, foram circunstâncias sempre ligadas ao sistema de produção que ocasionaram a expulsão dos jesuítas determinada pela política adotada pelo Marquês de Pombal

Se atentarmos para a evolução do pensamento da época, já no século XVIII, o “século das luzes” trouxe modificações ideológicas para toda a Europa. Com o iluminismo surgiram espaços para doutrinas democráticas que foram o início da formação da hegemonia da burguesia contra a aristocracia rural.

Na Europa, as novas idéias de uma pedagogia apoiada nos princípios da Reforma Protestante geraram a constituição da Companhia de Jesus como parte do processo de contra reforma conforme nos apresentam os estudos realizados por Cunha (1980). Até meados do século XVIII a educação escolar em Portugal e colônias era controlada pela Companhia de Jesus e esse controle era importante para o poder estabelecido pelo fato de que a Reforma Protestante apoiava sua ética no “espírito capitalista”, motor ideológico da prática da acumulação de capital e a Companhia de Jesus nasceu com o propósito de defender a ortodoxia católica. É possível que em seus ensinamentos havia referências que ultrapassavam o campo religioso, sobretudo pelo fato de que a disciplina Teologia Moral discutia razões éticas ligadas diretamente a casos da justiça social.

Em Portugal, o plano de reforma educacional que se segue à expulsão dos jesuítas, foi se delineando progressivamente. Foi solicitado expressamente aos padres da Congregação do Oratório, a partir de Portugal, que adotassem um método de ensino diferente do que era usado pelos jesuítas. Incorporaram-se então ao ensino novos conteúdos, por ex.: a física experimental. Da mesma forma foi introduzido um novo método para o ensino do português. Na prática, o novo método atendia aos interesses da burguesia que buscava qualificação da força de trabalho. Isto vinha atender à necessidade da expansão de novas companhias monopolistas, bem como, atender à burocracia do Estado.

Nesta perspectiva, ficou de lado o que era a preocupação primeira jesuítica: a formação de teólogos, canonistas, advogados e médicos conforme Sanches nos apresenta o interesse da época:

“Nenhuma coisa faz os homens mais humanos e mais dóceis do que o interesse: o comércio traz consigo a justiça, a ordem e a liberdade; e estes eram os meios e são ainda de conservar as conquistas que temos. Agricultura e comércio são as mais indissolúveis forças para sustentar e conservar o conquistado; mas esta vida de Lavradores, de Oficiais, de Mercadores, de Marinheiros e Soldados não se conserva com privilégios dos Fidalgos, com imunidade e jurisdição civil dos Eclesiásticos, com a

escravidão e a intolerância civil” (Cunha,1980:48).

No Brasil, necessariamente se fizeram sentir todas as consequências da expulsão dos jesuítas. No parecer de Fernando de Azevedo, o fato desarticulou todo o sistema colonial do ensino:

“Em 1759, com a expulsão dos jesuítas, o que sofreu o Brasil não foi uma reforma de ensino, mas a destruição pura e simples de todo o sistema colonial do ensino jesuítico. Não foi um sistema ou tipo pedagógico que se transformou ou se substituiu por outro, mas uma organização escolar que se extinguiu sem que essa destruição fosse acompanhada de medidas imediatas, bastante eficazes para lhe atenuar os efeitos ou reduzir a sua extensão. Quando o decreto do Marquês de Pombal dispensou os padres da Companhia, expulsando-os da Colônia e confiscando-lhes os bens, fecharam-se de um momento para outro todos os seus colégios, de que não ficaram senão os edifícios e se desconjuntou, desmoronando-se completamente, o aparelhamento da educação, montado e dirigido pelos jesuítas, no território brasileiro. (Cunha,1980:51)

A bem da verdade, deve-se admitir que a substituição dos jesuítas não supriu o nível cultural alcançado na época da Companhia de Jesus. De um sistema de ensino parte-se para um sistema fragmentado de aulas.

É interessante se notar que o próprio Fernando de Azevedo reafirma que tal fragmentação do ensino não chegou a afetar a unidade cultural da Colônia e tal fato, alega Luiz Antônio Cunha, confirma-se *” porque a união Igreja e Estado e a própria tradição cultural ainda mantinham resistente e extremamente viva a unidade, de fundamento religioso e humanístico”(Cunha,1980:51).*

A educação dada em escolas confessionais passou a ser ministrada nas aulas e escolas régias. Ao nível do ensino fundamental, após a saída dos jesuítas, apesar da qualidade pedagógica inferior, a atividade pedagógica dos padres desempenhou um papel importante na conservação cultural da colônia.

Em substituição ao fechamento dos colégios de ensino superior, Cunha, (1980) além da abertura de aulas de matérias isoladas ocorreu a criação de cursos superiores estruturados no Rio de Janeiro e em Olinda, nos prédios dos colégios jesuítas.

Como se sabe, a reforma pombalina não atingiu as ordens religiosas como tais, mas o sistema educativo estruturado pelos jesuítas. Por isso em 1776, os

franciscanos criaram um curso superior no convento de Santo Antônio, no Rio de Janeiro. Esta faculdade foi organizada nos moldes da reforma pombalina. Embora destinada à formação de sacerdotes a faculdade atendia muitos leigos interessados na formação. E foi notória a existência deste curso superior. O curso dos franciscanos era, conforme testemunho de Lacombe : “um curso superior em amplos moldes, maior que muitos estabelecimentos que tiveram em outros países da América o predicamento de universidade (Cunha,1980:55).

Este curso superior completo (filosofia e teologia) durava sete anos, no mínimo e funcionou até 1805.

“É notório o rigor, a seriedade com que tal curso era ministrado em função de sua finalidade. Lê-se nos Estatutos que orientavam os examinadores, para que :”atendam muito ao descrédito que resulta à Província e ao dano que se segue à religião de se verem nos púlpitos e nos confessionários homens ignorantes e de nenhum talento que metendo-se a ensinar o que não sabem arruinam as consciências dos fiéis e causam infinitos prejuízos de que serão responsáveis no tribunal divino os que os aprovam para o exercício de tantos e tremendos ministérios” (Cunha,1980:55).

Quanto ao curso superior de Olinda, deve-se sua origem e orientação ao bispo de Olinda, de 1779 a 1802, José Joaquim da Cunha de Azeredo Coutinho, Este passou a funcionar em 1798, quando Azeredo Coutinho elaborou os estatutos do Seminário Episcopal Nossa Senhora da Graça de Olinda. O alvará régio da fundação foi condicionado à aceitação, por parte do bispo, de alguns cargos, como governador interino da Capitania de Pernambuco, bispo de Olinda e Diretor Geral dos Estudos da Capitania.

Azeredo Coutinho, dono de sólida formação, teve grande peso na difusão das idéias pedagógicas progressistas da época. Figura contraditória, inspirando-se na obra do Padre Luiz Antônio Verney, bebeu nos pensadores que elaboraram as bases da ideologia da sociedade capitalista.

O conceito de educação, para Azeredo Coutinho, Cunha(1980) baseado na natureza, leva o homem a estudá-la para maior eficiência na sua exploração. Esta a principal função reconhecida na educação ministrada no Seminário. A tônica da formação, embora fosse orientada primeiramente para o sacerdócio, tinha a teologia concebida como referencial importante para formação geral do cidadão e não apenas do sacerdote, porque o papel do sacerdote era, conforme os

estatutos, de grande utilidade para o mundo.

Toda a estrutura do Seminário de Olinda, demonstrava uma organização pedagógico-didática clássica que possibilitava uma boa formação aos estudantes pobres e mesmo aos que pagavam um dízimo para o sustento da obra.

No nível superior, foram organizados os curso de filosofia com duração de 2 anos e teologia em 3 anos. O que se deve ressaltar no ensino do Colégio de Olinda é seu pensamento pedagógico que refletia posições da nova pedagogia da Reforma. Elpídio Cardoso, sintetiza, a partir das normas dos Estatutos, os pontos que fundamentam a pedagogia de Azeredo Coutinho: O desenvolvimento pedagógico toma em conta o desenvolvimento psicológico segundo o qual, todo processo educativo apoia-se num fundamento de idéias gerais; tais idéias são incorporadas, de forma evolutiva, dependendo da orientação; e partindo das idéias gerais chega-se à aprendizagem. O espírito da descoberta é fundamental para a aprendizagem (Cunha, 1980: 59).

Para a época é notável a visão revolucionária de Azeredo Coutinho quanto à formação que o sacerdote devia ter. Ele defendia a necessidade do conhecimento da religião e igualmente a aquisição de um conhecimento da natureza para ser um homem preparado para enfrentar situações da realidade adversa. Para ele, o sacerdote, conhecedor dos diversos campos do saber estaria cumprindo um papel de cidadão seguidor dos *“deveres de um verdadeiro cristão e das obrigações da sociedade”* (Cunha, 1980: 60).

A repercussão dos cursos superiores do Rio de Janeiro e de Olinda poderia ser sentida em duas direções. No que se refere aos curso dos franciscanos, no Rio de Janeiro, pautados na Reforma da Universidade de Coimbra, distanciaram-se da escolástica, enquanto os de Olinda defendiam a monarquia e a ortodoxia católica. Mas, tanto um quanto o outro, Cunha (1980) em seu aspecto confessional, foram marcos no sistema educativo da Colônia. Embora o pensamento político liberal não fosse ensinado diretamente no Seminário, os intelectuais que fizeram parte da história dos movimentos da independência, estariam mais abertos a receber tais idéias.

1.6. – O ensino superior a partir da vinda da família imperial

Dois fatores, no início do século XIX, levaram o ensino superior no Brasil no período do império a diferenciar-se daquele que se havia desenvolvido até então, foram a transferência do poder da metrópole em 1808 e o surgimento do Estado Nacional.

Os cursos que foram criados a partir de então estavam todos ligados às necessidades de defesa. Por isso, os curso de medicina, cirurgia e de matemática foram criados dentro da Academia Militar e da Academia da Marinha.

Outros cursos superiores foram criados para preparar os profissionais não militares para a burocracia do Estado. Entre estes, os cursos de engenharia, construção, mineração, química, agronomia, desenho técnico, economia política, arquitetura e posteriormente direito.

A gama de cursos superiores foi se ampliando, mas cabia aos cursos de direito a produção de bens simbólicos pois, conforme Cunha (1980), aos bacharéis competia a tarefa de formular e renovar as ideologias que legitimavam as relações de dominação mantidas e dissimuladas pelo aparato jurídico.

Com a estruturação destes novos cursos, constituídos de forma desvinculada dos cursos de filosofia, controlados pela Igreja, afirmou-se nova ideologia junto aos médicos, engenheiros, oficiais do exército e professores secundários de disciplinas científicas. Estes, como frações progressistas das classes dominantes e das camadas médias, foram se imbuindo das idéias positivistas contra as doutrinas veiculadas pela Igreja Católica e daí, contra a monarquia e a escravidão. O ensino superior, neste tempo, passou a ser oferecido em estabelecimentos isolados.

Os formados pelas escolas superiores do império tinham um papel bem claro a cumprir, exercendo a figura de “mandarins” no império brasileiro o que foi apresentado no estudo feito por Pang e Seckinger que comentam:

“usam o termo mandarim para descrever o recrutamento e a formação de agentes políticos controlados centralmente pelo estado, com a função de unificar o país e forjar uma ideologia de unidade nacional capaz de justificar a continuidade dos sistemas social, econômico e político

existentes na época do império” (Cunha,1980:71).

Esta situação atendeu aos propósitos de sedimentar a tradição cultural brasileira de secularização do ensino público, a partir da transferência da sede do reino português para o Brasil.

Por razões históricas, o domínio religioso tanto na educação como em outros campos, era uma realidade que colocava a Igreja Católica como um setor da burocracia do Estado. Contudo, diferentes fatos e razões históricas motivaram e provocaram a passagem de ensino do domínio religioso para o poder secular.

Com a expulsão dos jesuítas em 1757, desorganizou-se o sistema escolar religioso existente e o estado, em Portugal, apoiado em concepções filosóficas e pedagógicas ligadas às doutrinas políticas da burguesia nascente, a exemplo da França. Via na defesa da secularização do ensino um instrumento de combate dos remanescentes feudais que tinham na Igreja Católica fortes bases materiais e ideológicas.

Embora a religião, na mentalidade da época, fosse mantida como esteio da ordem civil, ao secularizar o ensino público, o Estado satisfazia aos interesses de ampliar sua força e igualmente aos interesses da burguesia industrial e mercantil.

No Brasil, a secularização do ensino deu-se a partir de 1808, mas a população mantinha preferência pelos colégios religiosos. Criou-se um hiato na escolarização de muitos jovens que tiveram seus estudos prejudicados, até que, pela falta de outra alternativa, a população aderiu às aulas régias. Já no ensino superior, os dois estabelecimentos criados na época de Pombal continuaram a ser dirigidos por religiosos com forte conteúdo religioso.

A secularização do ensino no Brasil veio pela influência do domínio napoleônico sobre Portugal, quando se transferiu a sede do governo da metrópole para a Colônia. Os cursos superiores criados depois disto, pelo sistema estatal, já se formaram completamente secularizados o que marcou o desenvolvimento posterior do sistema de ensino controlado pelo Estado. A ligação da Igreja com o Estado se manteve durante todo o império até 1898. Até a independência a educação escolar no Brasil era estatal religiosa ou secular. Com a independência formaram-se dois setores: ensino estatal de natureza secular e ensino particular

com suporte religioso ou secular.

Pelo ato adicional de 1834 dividiu-se o setor estatal de ensino na esfera nacional e provincial. O ensino superior em todo o país era da competência da esfera nacional. Nesta época o governo imperial já sonhava com a criação de uma universidade, havendo uma corrente que defendia o direito dela controlar todo o ensino. Mas tal idéia não saiu do papel durante todo o império, mantendo a caminhada dos cursos superiores isolados que apenas mudavam de forma.

Foi a partir da década de 1870 que liberais conservadores e positivistas se empenharam na defesa da liberdade do ensino superior, contrariando o pensamento conservador da Igreja Católica que não admitia o ensino de doutrina que considerava falsa. Contudo, no momento em que o Papa Pio IX tentou subtrair do Estado o controle da Igreja no Brasil, instalou-se a “Questão Religiosa” que sintetizou conflitos que se deram a partir de 1874. Mas apesar de toda a complexidade dos fatos, os interesses em preservar a hegemonia sobre o ensino, como forma de domínio, fizeram com que os católicos passassem a defender a liberdade de ensino ao lado de adversários ferrenhos como os liberais e os positivistas. Nesta circunstância a liberdade de ensino era vista como uma oportunidade para a Igreja desligar-se da ingerência do Estado e também como uma situação de vantagem para competir com iniciativas particulares confessionais ou não. Cabe ressaltar que, a esse tempo, as escolas confessionais católicas eram a maioria em termos numéricos, dentre as demais particulares. Destaca-se também que durante o império existiram nas províncias do sul do Brasil perto de 900 escolas confessionais luteranas, as quais não entravam nas estatísticas por não serem reconhecidas, como tal pelo fato da religião católica ser a religião reconhecida como oficial no Brasil durante todo o império. (Schwingel,1998)

A efetivação da criação da universidade durante o império não se concretizou, talvez pelo fato de que os liberais viam nela a função de formar “uma elite preparada e competente, capaz, não de traduzir as aspirações populares, mas de desenvolvê-las e incentivá-las” (Cunha,1980:86) enquanto os positivistas eram contrários à idéia pois, na opinião de um de seus representantes, Teixeira

Mendes, o país não lucraria com a universidade:

“primeiro porque a universidade vai consumir um capital enorme, melhor aplicado na elevação dos proletários; segundo porque vai dificultar a propagação da doutrina regeneradora, seja ela qual for; terceiro porque ataca a liberdade de pensamento; quarto porque aumenta o parasitismo burguês” (Cunha, 1980:90).

A nova fase do ensino superior no Brasil, a partir de 1808 apareceu sob a forma de aulas e cadeiras. Foi assim que, a partir das cadeiras de cirurgia e anatomia surgiram as faculdades de medicina em 1808 e farmácia em 1832. O ensino de engenharia que se organizou em 1810 estava ligado ao ensino militar passando, em 1874, a ser ministrado de forma independente dos objetivos militares.. O curso de direito surgiu em 9 de janeiro de 1823 por um decreto do imperador, com o objetivo da formação de quadros para a burocracia do Estado. Tal objetivo vinha claramente expresso no regulamento de então:

“Tendo-se decretado que houvesse, nesta Corte, um Curso Jurídico para nele se ensinarem as doutrinas de jurisprudência em geral, a fim de se cultivar este ramos da instrução pública, e se formarem homens hábeis para serem um dia sábios Magistrados, e peritos Advogados, de que tanto se carece; e outros que possam vir a ser digno Deputados, e Senadores, e aptos para ocuparem os lugares diplomáticos, e mais empregados do Estado,(...)” (Cunha, 1980:101).

No que se refere ao regime administrativo e pedagógico do ensino superior no império, denota-se uma burocracia escolar que definia toda a estrutura dos cursos e seu aparato de funcionamento, mantendo-se bem ligados ao poder central. As faculdades integravam a burocracia do Estado representada pelo imperador e o ministro que exerciam controle sobre todas as suas atividades.

O acesso aos cursos superiores era feito mediante aulas de preparatório e exames preparatórios, que foram sofrendo várias transformações. Na realidade, apesar de todas as exigências, a qualidade do ensino foi se deteriorando, tendo-se em vista que aos alunos interessava ser aprovados nos exames, o que buscavam através de vários subterfúgios tais como os exames parcelados.

O desenvolvimento da cultura, no Brasil, acompanhou as influências que foi recebendo ao longo do processo colonizador, podendo-se destacar a influência de padrões ibéricos tradicionais, com presença moura, africana e mesmo asiática. Dessa miscigenação se imprimiu a diversidade cultural que impera atualmente em

diferentes setores nacionais.

Um traço que perpassou toda manifestação cultural mostra-se na forma da expressão da religiosidade. Marcada, desde o início da colonização, pelo predomínio da religião católica. A nossa cultura preservou uma característica tipicamente cristã. É evidente que a mistura de tipos humanos e culturas também levou a adaptar a essência da religiosidade cristã às manifestações de cada cultura que por aqui se estabeleceu. Por isso, se nos reportarmos ao ensino ligado à tradição cultural, a confessionalidade de denominação cristã faz parte integrante desde o início.

Contudo deverá ser levado em conta o fato da inculturação, caracterizada pela capacidade de a sociedade brasileira ir modelando seu comportamento e seu compromisso de cristão, à situação que melhor respondesse aos interesses pessoais ou dos pequenos grupos. Enquanto o clero pretendia manter a ortodoxia, os cristãos leigos habilmente se adaptavam e adaptavam a religião ao seu dia a dia e assim, conviviam num sincretismo religioso, que se faz sentir até a atualidade.

A cultura da metrópole foi transplantada para a colônia, e o Brasil, no processo de assimilação cultural, passou, desde a metade do século XVIII, a sofrer influências de outras fontes culturais, a partir das classes dominantes da metrópole que promoveu a incorporação de padrões culturais ingleses e franceses e também das classes dominadas como os escravos negros que, de certa forma, interferiram absorvendo e incluindo padrões aos existentes e aos emergentes. É importante destacar que os diversos grupos de colonos europeus também contribuíram de forma significativa para a consolidação dos referenciais e padrões culturais que caracterizam a atual cultura nacional.

A influência artística francesa marcou nossa cultura a tal ponto que não faltaram testemunhos como o de Aluizio de Azevedo que afirmava:

“.... a França é a sede do pensamento humano(...) Como não havemos de Ter galicismo: Como não havemos de adotar a França como senhora, se é ela quem nos dá os costumes, as lições, a nomenclatura científica, a literatura moderna, o realismo, o teatro, a arte, a política, o canção e o deboche? Se é ela quem nos explica o que nós somos, o que são os fenômenos naturais que na história de Portugal se acham explicados pelo milagre. Se é ela quem nos diz como devemos andar na rua, viver em casa

– comer, beber, dormir e até multiplicar-nos; se é ela quem nos prescreve a moda, quem faz o caráter e os vestidos de nossa mulher e filhas, quem talha o pensamento e as fardas de nossos ministros de Estado, de nossos conselheiros, se é ela quem destrói as nossas crises políticas e as nossas dispepsias?! Se é ela quem nos dá os tratados de economia política e o xarope La Rose? !”(Cunha, 1980:118-119).

A influência dos padrões ingleses está ligada ao fato de a metrópole Ter vivido uma dependência econômica e política.

A dependência cultural ligada à França tem razões como a proximidade da língua; o modelo de vitória sobre os senhores feudais; a mesma religião e a produção ideológica que iria abastecer as novas idéias e lutas políticas bem como a educação escolar. Na educação a influência francesa se fez sentir no ensino superior na idéia de recusa à criação de uma universidade, que no pensar assumido da França pelos positivistas do Brasil, seria uma opção contra a liberdade de ensino e sobretudo porque ela reproduziria as doutrinas católicas, aliadas a um pensamento reacionário.

Por outra parte, a influência francesa se fez presente nos modelos das escolas superiores criadas a partir de 1808.

1.7. - A trajetória do ensino superior na Primeira República

No período da Primeira República (1889-1930) surgem, no Brasil, as escolas superiores livres, empreendidas por particulares. O aumento de tais escolas estava ligado a determinantes técnico-econômicas, para atender às necessidades de suprir a força de trabalho com alta escolaridade, e também para atender a determinantes ideológicos.

Mas o fato da expansão e facilitação do sistema educacional era visto com ressalva, pelas classes econômicas mais abastecidas, por representar ameaça à garantia de remuneração, prestígio e poder dos que se apropriavam do conhecimento. Neste período da Primeira República se fortaleceu o movimento que faria surgir as primeiras universidades no Brasil.

Enquanto no período do império o crescimento do ensino superior foi

pequeno e lento, na República ocorreu uma grande expansão.

O desenvolvimento educacional manteve-se atrelado às necessidades da realidade política, econômica e social. As mudanças nas camadas médias da burocracia do Estado e das empresas e o bacharelismo tiveram grande importância na determinação das transformações do ensino superior na Primeira República.

Ao se iniciar o período republicano, o Brasil passou por transformações econômicas, ditadas por circunstâncias externas, oscilando entre tempos de prosperidade, por causa do crescimento da cafeicultura, e de declínio nos setores como o da exploração da borracha.

Vários tratados comerciais internacionais atrelavam a economia do Brasil sob a hegemonia norte americana. Com o despontar do trabalho industrial, surgiu o movimento operário e conseqüentemente formou-se um clima de reivindicações nesta área.

A partir da década de 20, desenvolvem-se um extrato social que poderia ser denominado como camada média que cumpria um papel dentro dos setores burocráticos do Estado. Com a complexificação dos sistemas contábeis e burocráticos passou a ser exigida destes funcionários melhor formação. Para isso, a procura pela educação passou a ser uma necessidade para o desempenho das tarefas burocráticas.

Esta procura gerou conflito dos latifundiários que queriam dar o estudo aos filhos para garantir-se em suas posições, com os colonos e trabalhadores urbanos que viam na educação chances de crescer.

A educação passou a ser, para uns, um freio para não perder uma posição social, para outros, um instrumento para acelerar a ascensão.

A alteração do regime político brasileiro passando para o regime federativo criou maiores oportunidades de ocupações burocráticas nos estados.

As transformações econômicas e institucionais e o fator ideológico da luta pelo ensino livre que foi travado entre liberais e positivistas foram dois fatores que contribuíram para as transformações do ensino superior brasileiro.

A influência positivista no ensino se fez sentir na 1ª Constituição de 1889,

onde, enquanto defendia a secularização e descentralização do ensino, proposta dos liberais, se desligava o exercício das profissões dos privilégios concedidos pelos diplomas escolares. Além disto, foi proposta dos positivistas tirar do Congresso Nacional a incumbência de legislar sobre o ensino.

Benjamin Constant, como ministro da instrução pública alargou os canais de acesso ao ensino superior, a tal ponto, que escolas superiores particulares chegaram a conceder diplomas do mesmo valor das escolas federais. A expansão do ensino superior de 1891 a 1910 contou com a criação de 27 escolas superiores.

Em 1910 desencadeou-se uma reforma geral do ensino que pretendia integrar tanto o movimento de abertura para as escolas particulares, conhecido como desoficialização do ensino, quanto conter o crescimento de alunos que procuravam formação superior o que era visto pela elite como possibilidade de uma invasão em seus redutos de privilégios sociais e econômicos. Esta foi a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental da Primeira República redigida pelo ministro do interior Rivadávia da Cunha Corrêa. Em síntese os pontos principais desta reforma foram: - os estabelecimentos governamentais perdiam os privilégios e passavam a ser corporações autônomas; - instituição do exame de admissão; - incentivo para a criação de taxas cobradas aos candidatos aos exames de admissão; - dar autonomia para as escolas superiores criadas pelos estados e por particulares; - criação do Conselho Superior de Ensino; - e a remuneração do livre-docente a partir das taxas pagas pelos alunos.

O empenho da reforma educacional positivista que desejava dispensar os títulos acadêmicos e defendia o livre exercício profissional, contudo, não logrou êxito. Com as mudanças políticas subsequentes vieram as mudanças na legislação escolar.

Em 1915, novo decreto reorganiza o ensino secundário e superior. Era então ministro da Justiça e do Interior, Carlos Maximiliano. Nesta reforma, manteve-se a destituição dos privilégios do Colégio Pedro II e a instituição dos exames de admissão, agora chamados exames vestibulares. Manteve-se, igualmente, o Conselho Superior de Ensino que fiscalizava as escolas não

mantidas pelo governo federal. Estabeleceram-se barreiras à multiplicação de escolas. Permaneceu a livre-docência subordinada a provas orais. Nasce a figura do professor catedrático. O vestibular tornou-se seletivo e discriminatório. Fixou-se o número de vagas a cada ano. A última reforma da Primeira República foi em 1925 com Rocha Vaz. Com esta reforma o Estado pretendeu por meio do aparelho escolar ter o controle ideológico das crises políticas e sociais que terminariam com o fim do regime em 1930 (Cunha, 1980).

Anseios federativos possibilitaram aos estados criarem instituições de ensino superior. Assim foi que cedo surgiram: a Universidade de Manaus em 1909 até 1926, a Universidade de São Paulo em 1911 até 1915 e a do Paraná em 1912 até 1915.

Foram efêmeras suas existências. A Universidade de Manaus foi criada com o intuito de formar oficiais da Guarda Nacional e mesmo oferecer formação a qualquer cidadão brasileiro. Com a crise econômica da borracha dissolveu-se em 1926. Em São Paulo, na esteira da desoficialização do ensino, um médico fundou a Universidade de São Paulo em 1911, com o objetivo de oferecer ensino de todos os graus e uma curiosa escola superior de filosofia, história e literatura, durando até 1917. Em 1912, em Curitiba criou-se a Universidade do Paraná vindo a dissolver-se em 1915.

A criação da primeira universidade federal deu-se no contexto político que iria satisfazer uma recepção acadêmica do Rei Alberto da Bélgica, em visita oficial ao Brasil. Isto se deu a 7 de setembro de 1920 no Rio de Janeiro. A organização desta universidade constou da aglutinação da Escola Politécnica, da Escola de Medicina e de uma escola de Direito.

Em 1927, foi criada a Universidade de Minas Gerais pela justaposição de diversas faculdades.

A Universidade do Rio Grande do Sul, Cunha(1980), surge pela diferenciação de uma única unidade, pois vários institutos que a compunham, ocasionaram a criação da universidade. Foi nesta universidade que, pela primeira vez, no Brasil, se realizou a pesquisa tecnológica no ensino superior.

A universidade no Brasil, desde seu nascimento, recebeu críticas.

Primeiramente pelo fato de não responder à necessidade de integração entre as unidades de ensino. Com o surgimento dos profissionais da educação, a universidade passou a ser alvo de críticas, quando aqueles profissionais trouxeram à discussão os problemas escolares de âmbito nacional. Com a fundação da Associação Brasileira de Educação em 1924, ampliou-se a atuação dos profissionais da educação, envolvidos pelos ideais da Escola Nova.

As transformações do sistema educacional brasileiro, neste período, sofreram grande influência cultural norte-americana que foi tomando o lugar da influência francesa até então dominante no Brasil.

Logo após a proclamação da República, pelo prestígio que já gozavam os Estados Unidos, perante nossos dirigentes no governo e mais a situação que levava à separação entre a Igreja Católica e o Estado, abriu-se a possibilidade da vinda de missionários protestantes de origem norte americana. Com este fato se inicia no Brasil uma proposta educativa confessional diversa da católica. Cabe registro o fato de que as escolas confessionais que surgiram junto às comunidades de colonos de origem alemã eram muito fechadas em si mesmas, não trazendo nenhuma contribuição ideológica que interessasse aos novos governantes. Mantinham-se no ostracismo e, nesta época, já em franca decadência, pela redução dos subsídios que recebiam da Alemanha até o início da Primeira Grande Guerra em 1913.

No cenário dos profissionais de Educação temos o destaque de Fernando de Azevedo que encabeçou a crítica à universidade, a partir do modelo criado no Rio de Janeiro. Tendo como base um diagnóstico/projeto sobre os problemas do ensino, chegou a apresentar diretrizes para a solução do problema. Os resultados obtidos com a interferência desse profissional da educação levaram a uma reforma no ensino primário e secundário em 1928.

Por ocasião do centenário dos cursos jurídicos no Brasil, em 1927 organizou-se um Congresso do Ensino Superior, de onde surgiram propostas como a de se organizar o ensino a partir de uma lei de diretrizes e bases da educação brasileira com o intuito de dar ao Brasil uma educação brasileira. Deste congresso saiu também a determinação de que a universidade deveria ser criada a partir de duas

faculdades destinadas ao ensino profissional e mais uma faculdade de letras ou de ciências.

A IIª Conferência Nacional de Educação da ABE em 1928 veio acrescentar alguns pontos na estruturação do ensino superior:

“cada universidade deve se organizar conforme suas condições peculiares e as da região onde se localiza; assim também os cursos que pretende oferecer e as pesquisas que pretende desenvolver; o “não deve haver um tipo único de universidade para todo o país; que deve ser uniformizado é o preparo fundamental para a matrícula nas universidades; as universidades devem gozar de autonomia integral garantida pela renda de um patrimônio inalienável, intransferível e sub-rogável, doado pelos governos federal e estaduais ou por particulares” (Cunha, 1980 :202).

Neste período houve várias discussões para se chegar a definir que tipo de universidade devia ser adotada no Brasil. Exceto as propostas de Fernando de Azevedo, as demais intervenções não mostraram organicidade ou deixaram de definir alguma direção coerente.

Só após 1930, duas correntes, a liberal e a autoritária foram traçando, cada qual seu projeto de universidade.

1.8. - A Era Vargas e o ensino superior

Na entrada da Era Vargas, se fez sentir uma política educacional liberal que, a partir de 1935 foi sendo silenciada por outra corrente de política educacional autoritária, influenciada por doutrinas fascistas da época. Novamente, o cenário político e social delineou o sistema educacional para favorecer a seus propósitos.

No campo econômico e político, o Brasil de então se deparava com a atuação do movimento operário, a crise da produção cafeeira decorrente da crise mundial, os levantes das facções estatais militares, as lutas dos setores conservadores e liberais, os compromissos do governo provisório com os mais diferentes setores de influência do país, a revolução de 1932 e o Estado Novo até 1945.

Neste contexto desempenha papel político a Igreja Católica em função

supletiva do Estado. Separada do Estado, a Igreja Católica já não tem todos os privilégios que tinha até o final do império. Mas o Estado buscou alguma reaproximação pois via nela um aliado para responder à questão social. A ação da Igreja poderia obter das classes dominadas adesão à ordem estabelecida. O governo estava consciente da importância da Igreja como instituição. Conforme atesta, em 1925, Antônio Carlos:

“A religião tem de propor-se, forçosamente, senão a dirigir, pelo menos a encaminhar, com assiduidade e firmeza, as forças sociais que estão vindo e terão de vir, em consequência do formidável abalo da Grande Guerra.” Se esse papel era reclamado em plano mundial, no Brasil, “a ação católica, tem de servir, imediatamente, de muralha à invasão dos propósitos evolucionários que, tentando subverter ou comprometer a ordem social ou política, de fato só preparam e objetivam a ruína e o aniquilamento dos povos” (Azzi, 1978 : 68):

Neste contexto de colaboração, foi visível a pressão da Igreja no sentido de garantir sua presença e segurança enquanto comunidade católica na defesa dos princípios cristãos para toda a comunidade nacional.

Por isso, o interesse da Igreja em fundar uma universidade católica. Havia uma mobilização por parte dela na formação cristã e política da intelectualidade. A presença católica se fez sentir, como movimento conservador, que para atingir seus fins, criou a revista A Ordem, o Centro D. Vital que agregava a intelectualidade católica e os movimentos de leigos católicos dos quais se destacaram a Ação Católica, a Conferência Nacional dos Trabalhadores Católicos e a Confederação da Imprensa Católica (Cunha, 1980).

A intelectualidade católica, autodenominada reacionária, se posicionou contra as mudanças e movimentos que ocorriam no mundo, caracterizados como uma revolução nos costumes e nas tradições, que na visão dos reacionários, eram consequência da Reforma Protestante e do racionalismo. Na política, a influência da Igreja foi até ao ponto de fundar a Liga Eleitoral Católica, em defesa do programa da Igreja, de natureza conservador, junto aos parlamentares que seriam eleitos.

Desta aliança resulta o benefício para a Igreja onde o Estado, na Constituição de 1934 poderia transferir recursos financeiros às instituições religiosas dentre outros benefícios.

No período da Primeira República, como já foi acenado, ao referir-se à educação, duas correntes se defrontaram: uma guiada pela política educacional liberal e outra pela política educacional autoritária.

O pensamento liberal em educação, foi assumindo formas pedagógicas que pretendiam modificar o *status quo*, de iniquidades, privilégios e injustiças, criado na sociedade capitalista. As propostas da pedagogia da Escola Nova que pretendiam a reconstrução social pela escola foram importantes neste movimento (Cunha,1980)

Contudo, a preocupação pedagógica dentro do sistema educacional permaneceu com a formação escolar das classes médias e das classes dirigentes.

O ensino superior deveria estar articulado com o secundário, via formação da cultura geral e disciplina intelectual e pela formação de professores. A proposta era de desenvolver um conceito de cultura superior para enriquecimento humano por uma cultura livre e desinteressada. Neste sentido, a Universidade seria:

“ Instituição essencialmente cultural e educativa, os centros universitários não servem apenas às mais altas necessidades espirituais da nação. Se considerarmos, de um lado, a influência cada vez mais pronunciada das ciências na direção das sociedades modernas e, por outro lado, a complexidade crescente de que se revestem os problemas técnicos que os governos são obrigados a enfrentar, compreende-se a “função política” que desempenham os institutos de cultura superior, onde se terão de formar as nossas classes dirigentes” (Cunha,1980:232).

Assim, surgiram instituições superiores como a Escola de Sociologia e Política de São Paulo, em 1937, sempre buscando responder ao desequilíbrio do progresso material e o despreparo de nosso sistema educacional em preparar homens responsáveis pela vida social .

Já em 1934 surge estudo que cria a Universidade de São Paulo na direção da formação e renovação da elite. Dentro dela a Faculdade de Filosofia foi tida como o coração da universidade.

No pensamento educacional liberal outro profissional da educação, Anísio Teixeira, primeiro reitor da universidade do Distrito Federal e integrante do movimento dos Pioneiros da Educação na década de 20, contribuiu com o

pensamento liberal igualitário. O novo conceito de universidade, em sua função técnica e política seria base para a formação das camadas empobrecidas e excluídas da sociedade promovendo a socialização da cultura.

Num regime autoritário, a educação pode ser instrumento para justificar o status quo. As elites intelectuais dominantes passam a ser definidas como intermediários entre o povo e o Estado. Eles têm capacidade de absorver as idéias e aspirações do povo e traduzi-las para o Estado. Por sua parte a elite intelectual tem a função de interpretar para as massas uma idéia indecisa e uma aspiração mal definida. A partir disso justifica-se a ligação da elite cultural com o poder como centro de colaboração ideológica (Cunha, 1980).

Nesta linha de reflexão, o estado autoritário foi definindo sua política educacional até a elaboração, em 1931, do Estatuto das Universidades Brasileiras que pretendia a reforma do ensino superior. Ele estabelecia os padrões de organização do ensino superior em todo o país que se estruturaria em duas formas de organização: a universidade oficial ou particular e o instituto isolado.

No modelo de universidade projetado nos Estatutos estavam previstas mais medidas da política educacional autoritária com as quais: previa-se um modelo único de universidade; autonomia restrita; organização por critérios corporativos, a Sociedade dos Professores Universitários e os diretórios dos estudantes; universidade como centro difusor de ideologia.

Em 1930, criara-se o ministério de Negócios da Educação e Saúde Pública como especialização de um setor do aparelho do Estado no campo da educação.

Em 1934 criou-se o Conselho Nacional de Educação com o papel de elaborar o plano nacional de educação que não chegou a ser aprovado. O golpe de 1937 reeditou a estrutura do ensino superior de 1931.

1.9. - O ensino superior do Estado Novo a 1964

Para o Estado Novo a contribuição da universidade, bem como de todo ensino, era formar uma consciência nacional.

Embora o Estado, cada vez mais centralizado pretendesse controlar a função político-ideológica do ensino superior, na parte organizativa, permitiam-se empreendimentos particulares contanto que fossem portadores de ideologias aceitas pelo governo autoritário. Foi assim que se permitiu a criação em 1941, no Rio de Janeiro, das Faculdades Católicas, reconhecidas como Universidade Católica em 1946 e a Faculdade de Pedagogia, Ciências e Letras Santa Úrsula, no Rio de Janeiro. Em São Paulo, no ano de 1936 foi criada a Faculdade Católica de São Bento e o Instituto Sedes Sapientiae e em 1946 a Universidade Católica de São Paulo

As Universidades Católicas de Direto Pontifício são criadas mediante um decreto diretamente emitido por Roma, no Vaticano.

A Era Vargas deu apoio para a criação da Universidade Católica, como uma instituição particular. Possivelmente o fato se deu porque entre o Estado e a Igreja se estabeleceu um pacto informal de colaboração que permitia, por parte do governo, favorecer o ensino religioso católico nas escolas estatais e particulares, e por parte da igreja ela deveria atuar de tal forma que valorizasse sua ideologia em defesa da ordem o que reforçava a doutrina do Estado Novo.

O Estado continuou contando com o apoio da Igreja Católica a qual queria evitar que doutrinas contrárias à católica fossem defendidas. Além disso, o próprio ensino das escolas católicas era de muito melhor qualidade, com um padrão moderno e seus alunos tinham as melhores oportunidades para se constituírem orientadores da sociedade. Disto os próprios dirigentes da Igreja estavam convictos, como lemos num dos discursos do Padre Leonel Franca,

"Pelo nível de ensino que transmite como pela capacidade superior de seus estudantes, a educação universitária é toda orientada num sentido de criação e direção. Criação da ciência, direção da sociedade. Dos seus recintos sairão aqueles que deverão estudar os problemas dos demais. Encontrar-lhes as soluções e impô-las como normas de governo" (Cunha, 1980:280).

Fica claro que, nesta situação, a Igreja exercia função supletiva suprimindo as deficiências do Estado no campo da educação.

No período da Primeira República, houve o surgimento e se fortaleceu o movimento estudantil no ensino superior. Enquanto se fortalecia o Estado

autoritário também crescia a presença política das camadas médias de onde advinha a maioria dos estudantes do ensino superior.

Ao longo do tempo, a juventude estudantil vai marcando presença e se comprometendo com o movimento político. Em 1937 iniciou-se, no Rio de Janeiro, o Conselho Nacional de Estudantes, controlado então pelo poder central. Em 1938 foi proposta a transformação do Conselho criando-se a União Nacional dos Estudantes (UNE) que logo foi se posicionando contra o regime autoritário. Foi neste mesmo ano que surgiu a primeira proposta de reforma universitária.

Atendo-nos à situação numérica da universidade, ao final do Estado Novo contavam-se cinco universidades e 293 estabelecimentos isolados.

Acompanhando-se o desenvolvimento do ensino, no tempo da República Populista, iniciada em 1945 e extinta em 1964, Cunha(1989) pode-se destacar alguns temas que dizem respeito diretamente às transformações do ensino. A industrialização, que resultou no desenvolvimento desigual e a monopolização crescente, levou à ascensão social das camadas médias e daí a procura pelo diploma. Com a industrialização entram no jogo preços e salários, fatores que esquentam as lutas sociais e dão conteúdo ao movimento estudantil.

A política populista, no jogo de interesses que empreendia, buscou integrar o aparelho escolar às respostas da necessidade do povo e, ao mesmo tempo, o Estado queria um ensino superior modernizado para satisfazer às exigências técnicas necessárias ao desenvolvimento autônomo almejado.

Nesse tempo, no rol das reformas de base estava, igualmente, a reforma universitária que pretendia dar modernização ao ensino.

Por outra parte, na evolução do ensino superior a presença estudantil passou da situação de massa de manobra para aliados dos movimentos voltados para a construção de uma nova ordem social.

O estudante de classe média na busca de oportunidade para ascensão social, inquieto e frustrado com a realidade de dependência econômica familiar, acredita que o curso superior lhe acena para a ascensão, com a superação das dificuldades, mas logo percebe que o diploma é condição necessária, mas não única para subir socialmente. Este é um dos fatores que move o movimento de

revolta que se vincula ao desejo de, não apenas completar um curso mas, mudar a própria realidade. Esta revolta envolve também estudantes de condições econômico-sociais mais elevadas, como foi o caso dos estudantes da PUC do Rio de Janeiro, pertencentes às camadas dominantes.

A universidade, nesta época, é o locus onde a juventude discute as contradições sociais.

Na década de 50, a posição política da Igreja, de colaboradora com as classes dominantes, passa a mudar. O fato de estar ao lado do poder poderia estar afastando as massas que estavam sob a influência da Igreja. Surgem então ações da Igreja na linha da libertação voltando-se para os mais pobres, necessitados e oprimidos com expressivo empenhando em projetos sociais junto aos menos favorecidos. A igreja como membro ativo e atuante da sociedade sofre também dentro dela uma crise. Assim, dentro do espaço social católico, a Igreja estaria distinguindo sua atuação e influência numa dupla presença: no mundo clerical e de obras religiosas e no mundo leigo composto pelos fiéis que se organizavam em movimentos contra as injustiças sociais. Em consequência, surgem diversos movimentos eclesiais com ampla participação popular e grande importância política como a Ação Católica, a Juventude Universitária Católica e a Juventude Estudantil Católica. Este processo não se limitava ao Brasil mas coincidia com uma mobilização mundial que obrigava a igreja a se atualizar, decorrendo daí o Concílio Vaticano II em 1962.

A prática religioso-política da Juventude Universitária Católica, dentro das universidades, permitiu exercer a hegemonia no movimento estudantil nos anos 60.

A evolução do movimento estudantil levou, dentro do espaço social católico, à divisão entre a ala conservadora e a progressista. A atuação tanto dos estudantes do ensino superior quanto da Igreja em seus movimentos contribuíram para colocar em aberto as contradições da sociedade.

Uma importante causa da expansão do ensino superior no período de 1945 – 1964, deve-se ao processo de deslocamento dos canais de ascensão social. Além disto, o êxodo da população para as cidades na busca do status e da

influência cultural de que desfrutava a pessoa instruída, mobilizou o Estado Populista a responder aos interesses e às necessidades do povo com mais escolas.

A partir de 1945, pelo decreto lei nº 8,457 foi facilitada a organização das novas universidades. Para se constituir uma universidade eram necessários três institutos de ensino dentre os quais dois dos seguintes cursos: filosofia, direito, medicina e engenharia. Em 1950 foi que se deu a federalização dos estabelecimentos de ensino superior mantidos pelos estados, municípios e particulares, concedendo aos seus quadros os privilégios do funcionalismo público federal. Em 1951 eram 39 entre universidades e escolas isoladas federalizadas. Para regulamentar o ingresso ao ensino superior, surge a proposta de unificar o vestibular. É interessante destacar que esta regulamentação se fez necessária pelo fato de que nos anos 50 os cursos federalizados passaram a ser gratuitos.

O número de universidades, a maioria nascidas da aglutinação de escolas isoladas, chegou, em 1964 a 39, destas, 9 eram mantidas por instituições confessionais católicas e uma era protestante.

Mas a demanda pelo ensino superior e a oferta, por parte do governo, não se manteve, o que ocasionou o problema dos excedentes caracterizado pelo número de alunos que atingiam os patamares exigidos pelos editais, mas apenas os que recebiam pontuação mais elevada é que conseguiam se matricular nos cursos superiores. Este fato gerou uma crise que demandou alterações profundas no panorama da educação no Brasil.

Uma das soluções buscadas foi a criação de uma universidade proletária, a Universidade do Trabalho, para os jovens trabalhadores visando a formação tecnológica e a especialização profissional. Novamente a educação foi usada para responder às necessidades de mão de obra qualificada necessária à produção. Esta universidade foi acusada de discriminar a população em geral pelo fato de que acolheria apenas alunos que tivessem realizado o curso médio em escolas técnicas, supostamente filhos de operários. O projeto foi abandonado com a renúncia de Jânio Quadros.

No contexto político, a evolução do ensino superior passou, igualmente, pela necessidade de organização espacial das Universidades, no contexto urbano, que se complexificava a olhos vistos. Daí o surgimento, ao final da República Populista, das cidades universitárias, segundo modelo norte americano.

A transformação do ensino superior no tempo da República Populista ocorreu de forma independente dos projetos e das diretrizes e bases que tiveram seu início na década de 30 com o movimento dos pioneiros da educação no Brasil.

Por outro lado, atuavam as forças sociais políticas e econômicas que, além de determinarem a expansão e mesmo a modernização do ensino, defendiam o status quo do ensino elitista e ultrapassado socialmente.

Em 1948 se consolidou o anteprojeto de diretrizes e bases da educação nacional que partia para a abertura de oportunidades educacionais. No que se refere ao ensino superior, o anteprojeto procurava mudar a rigidez imposta pelo Estatuto das Universidades de 1931, por exemplo, procurava dar autonomia em termos didáticos, administrativos e financeiros.

O crescimento do ensino superior privado estava subordinado ao ensino oficial. O argumento para esta subordinação se apoiava na expectativa de que não haveria um rebaixamento da qualidade de ensino.

A preocupação de como a ampliação do ensino superior poderia interferir na qualidade da formação das elites era um aspecto muito relevante nestas discussões. O ensino superior precisava ser destinado aos que possuísem nível intelectual e aptidões adequadas (Cunha,1989).

Mas o anteprojeto da lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira teve longa gestação até chegar à sua aprovação em 1961

Esta aprovação foi geradora de novos debates, sobre os princípios que determinariam os critérios de descentralização/centralização do ensino superior. Os interesses dos dirigentes particulares de ensino estavam direcionados para a descentralização. Eles defendiam entre outros pontos o direito de as famílias escolherem a educação que desejassem para seus filhos. Defendiam também a

posição de que caberia ao Estado assegurar meios para as escolas de iniciativa privada exercerem sua função educacional. Os recursos que o governo distribuisse deveriam ser de acordo com o número de alunos matriculados. As escolas confessionais e sobretudo as católicas eram a maioria. Neste contexto, as escolas particulares não confessionais aceitaram a liderança da Associação de Educação Cristã para conseguirem subsídios econômicos .

Como no período de 30 a 45, a iniciativa oficial não teve recursos suficientes para o ensino secundário em escolas públicas, ela abriu a oportunidade de subsidiar as escolas particulares existentes, que eram em grande maioria escolas católicas. A Igreja Católica aproveitou este momento como oportunidade para se manter como formadora das elites dirigentes e, de certa forma, tem sido a formadora de grande parte da elite dirigente da época. Em 1945, 77% do ensino secundário estava nas mãos de escolas particulares.

Apesar deste índice, a partir de 1945 há um declínio do ensino particular por perda dos subsídios gerando situação de insolvência das escolas particulares o que leva o governo a criar a Fundação Nacional do Ensino Médio, transferindo recursos públicos, via bolsas, e suplência salarial aos professores. Os Estados passam então a reivindicar igualmente tais subsídios

Neste contexto reacendeu-se o debate em torno das diretrizes e bases da Educação Nacional. Entre as posições ideológicas que mantiveram o debate estavam os educadores liberais defensores do projeto e os que defendiam a tese contra o ensino religioso nas escolas públicas, bem como a subvenção às escolas religiosas.

Quanto ao ensino superior, ficou definido na lei que poderia se apresentar como escolas isoladas ou em universidades, A constituição de uma universidade deveria contar com a agregação de cinco ou mais escolas e não mais com três, conforme a lei anterior.

A representação estudantil na Lei de Diretrizes e Bases também foi palco de estudo e discussão. Diversos encontros, congressos e greves buscavam estabelecer condições legais de representação estudantil. Várias foram as propostas dos estudantes aos projetos de reforma universitária. Assim, lê-se num

texto da UNE em 1963:

“Parece evidente que, de certa forma, não seria possível um projeto de Reforma Universitária, no sentido em que não é a forma jurídica mas o próprio conteúdo da Universidade que importa transformar. Mas por outro lado, as medidas concretas de reforma e democratização do ensino superior esbarram constantemente em obstáculos, tais como a cátedra vitalícia, os exames vestibulares, a estrutura de decisão dos problemas universitários, e tantos outros, característicos de uma legislação anacrônica, embora recente. A luta, essencialmente, é pela democratização da Universidade, o que de imediato significa a democratização do acesso ao ensino superior e a democratização interna da Universidade Brasileira; mas é indispensável remover os obstáculos mencionados, como condição de novos progressos da reforma da Universidade.”(Cunha, 1989:143)

Dentro do contexto político-econômico que lutava pelo desenvolvimento, clamando por modernização, na estruturação e no desempenho do ensino superior, percebe-se um direcionamento primeiro no sentido de trazer civilização e em seguida possibilitar o desenvolvimento.

Para tanto, o passado europeu serviu como modelo inicial e o padrão norte americano foi aplicado como modelo de vanguarda com propostas de aprimoramento tecnológico. A modernização do ensino superior, neste contexto, esteve ligada ao Estado, que buscava segurança para seu projeto de governo e que propagava a necessidade de desenvolver o país para libertá-lo da dependência e integrá-lo ao mundo livre.

Mas o ensino superior, nas diversas áreas, pouco respondeu às expectativas propostas. Por isso, vários institutos de pesquisa científica e tecnológica extra-universidade foram montados para suprir as deficiências da universidade, que deveria se apresentar como centros de pesquisa, mas sua instalação foi atropelada e cerceada por interesses dos mais diversos calibres. Nesta linha, conforme Cunha (1989), foram instalados em 1949 o Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas, em 1958 a Comissão Supervisora do Plano dos Institutos (COSUP), como uma proposta de organização dos institutos, introduzindo aspectos modernos e o Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA

A criação da Universidade de Brasília foi um gesto importante para a modernização do ensino superior do Brasil, no final da República Populista, mas é importante destacar que neste mesmo período histórico, a modernização do

ensino superior no Brasil teve grande incentivo do governo norte-americano e suas agências, com destaque para os acordos na área rural a partir de 1945, sendo seguido com apoio na área industrial, com a concessão de bolsas em diversas áreas e com incentivos às universidades. Esta ajuda norte-americana se processou mesmo antes das mudanças políticas de 1964.

Ao se estudar a caminhada da reforma universitária há o viés, apoiado no entendimento que os estudantes tinham do fato; da concepção da burocracia educacional e das próprias universidades e o da visão do MEC.

Quanto à visão de reforma universitária, a partir dos estudantes já em 1938 quando foi criada a UNE no II Congresso Nacional de Estudantes, houve aprovação de um plano de sugestões para uma Reforma Educacional(Cunha,1989). As propostas de reforma a partir dos estudantes carregaram uma dualidade de objetivos: a modernização em termos pedagógico-administrativo e a contestação em termos políticos. As idéias de reforma do ensino brasileiro, tiveram influência das idéias dos movimentos de reformas estudantis na América Latina, defendidas em vários congressos, desde 1908 em Montevideú.

Em 1957 a UNE promove, no Rio de Janeiro, o I Seminário Nacional de Reforma do Ensino, sem grande repercussão. Em Salvador, 1961 realiza-se o I Seminário Nacional de Reforma Universitária que tratou dos grandes temas básicos com destaque para o exame vestibular; o programa dos cursos, o currículo e o sistema de aprovação; a administração da universidade com participação do corpo discente e a autonomia universitária; as condições de funcionamento, instalações, salas de aula e pesquisa; a realidade brasileira e o mercado de trabalho; o corpo docente, a cátedra vitalícia e o tempo integral; e a função da universidade no contexto social e político.

A questão da universidade, a partir das propostas do movimento estudantil, foram sintetizadas no livro de Vieira Pinto que partiu da pergunta “para quem” é preciso reformar a universidade? Para, em seguida, responder a outra questão “que universidade” é preciso instituir? E então perguntar finalmente: “como organizá-la?”

Houve um segundo marco na caminhada de reforma da universidade, no segundo Seminário Nacional da Reforma Universitária em 1962, em Curitiba. Na Carta de Curitiba foram destacados cinco temas numa análise da universidade sob o ponto de vista estrutural, regional, cultural político-social e a teorização da universidade.

Cunha (1989), em seus estudos sobre a universidade brasileira no período populista, a chama de universidade crítica. Destacando a criticidade num duplo sentido: Primeiramente a própria situação crítica pela qual passou a universidade brasileira, diante da realidade econômica, política e social, em que a universidade não se sentia capaz de legitimar sua atividade sócio-pedagógica quer do ponto de vista do ensino, da autoridade universitária, da representatividade discente e do corpo docente. Sentia-se no interior da própria universidade uma situação crítica. Por outra parte, a universidade foi crítica de si própria e da sociedade, na medida em que foi percebendo as contradições internas que ocasionaram a fragmentação e a tomada de posição dos agentes do processo educativo. A crescente conscientização dos docentes e discentes fez ver que a universidade poderia e deveria mudar de função assumindo uma posição crítica, denunciando os desvios que permeavam a realidade existente.

Enquanto no período do Império, o crescimento do ensino superior foi pequeno e lento, na Primeira República ocorreu uma grande expansão sem contudo, constituir universidades. O desenvolvimento manteve-se atrelado às necessidades da realidade econômica e social, onde as camadas médias da burocracia do Estado e das empresas e o bacharelismo tiveram grande importância na determinação das transformações do ensino superior. Recentemente depois de 1964, ocorreu uma explosão de novas universidades particulares ao ponto da legislação distinguir as universidades em três grupos, as estatais, as particulares comunitárias e as particulares empresariais. As universidades confessionais fazem parte do grupo das comunitárias (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1990: art. 20 – II).

Cada etapa do desenvolvimento do ensino superior no Brasil é marcada por fatores econômicos políticos e sociais. No início da colonização, como o interesse

da metrópole era explorar a colônia, a educação e a cultura necessária à elite e à classe dominante vinha da metrópole. Por isso, quase nada era realizado, neste sentido, na colônia sendo exceção as atividades dos jesuítas que depois de algum tempo também passaram a servir às elites.

No tempo em que a família real se refugiou na colônia, houve, como decorrência, um necessário impulso ao ensino superior mas também voltado à satisfação de necessidades imediatas de proteção do colonizador privilegiado.

Com a proclamação da república, novas idéias possibilitaram ao ensino superior uma fase de expansão como conseqüência de determinações técnicas e econômicas para aumentar a força de trabalho. Nesse período, surgiram as primeiras instituições com características de universidade acompanhadas de severas críticas que já buscavam uma instituição universitária ideal e adequada ao Brasil.

Na seqüência da República, no período denominado Era Vargas, a estruturação do ensino superior acompanhou as forças do Estado ora tentando integrar a política educacional ao pensamento liberal da nova pedagogia, ora servindo a política educacional ao pensamento autoritário.

Com o final da Era Vargas, a educação superior no Brasil também sofreu transformações. Nesta época foram explorados novos paradigmas para a universidade brasileira e, após o golpe de 64, a universidade enfrentou muitas diferentes concepções que tentaram defini-la por meio das atribuições que lhe seriam próprias. Segundo Cunha, a construção da universidade tem como chave para entender o processo, o binômio modernização-imperialismo.

1.10.- Ensino Superior pós-64 à Reforma Universitária de 68

O paradigma que moldou as ações da pretendida reforma universitária no Brasil foi o norte-americano. Como se viu, o modelo inicial do ensino superior brasileiro incorporou os referenciais da política européia napoleônica e posteriormente os da reação alemã, passando depois para o sistema organizacional norte-americano. A tônica foi o surgimento de faculdades isoladas

que mais tarde se aglutinariam constituindo as universidades. Com tudo isso os fundamentos que consolidaram a reforma universitária brasileira foram o idealismo alemão enquanto doutrina e o modelo organizacional foi transportado da realidade norte-americana.

Contudo, o agente propulsor do modelo atual da universidade brasileira está relacionado aos conflitos políticos dos primeiros anos do regime militar de 64, delineado na Lei 5.540/68. Na caminhada das transformações universitárias encontram-se traços de subordinação da universidade à empresa capitalista (Cunha, 1988) e à manutenção do curso desejado pelos militares golpistas.

As causas de modernização do ensino superior podem ser encontradas já na década de 40. O modelo do ensino superior adotado pelo regime político-militar pós-64 se condicionou a uma concepção de universidade conforme modelos norte-americanos que foi buscado e não simplesmente imposto. Este modelo é citado como o de modernização do ensino superior e, para se entender esse processo, deve-se ter presente o contexto econômico, político e social que, desde a década de 40, se apresentava em crise tanto administrativa quanto social com destaque para os estudantes que nutriam uma grande frustração quando perceberam que o curso em si não era o suficiente para a ascensão social e sucesso profissional esperados pelo fato de era preciso adequar a universidade às exigências da sociedade, mudar a realidade, pois o simples acesso à universidade não lhes dava condições de participar como agentes do processo social da forma como haviam idealizado. Esse efervescer político-social gerou sucessivos movimentos nas universidades e nas escolas isoladas até serem sustados pelo golpe militar de 1964.

A denominada modernização do ensino superior pode ter possibilitado duas direções Cunha(1988) para o futuro deste seguimento social ou seja: para um desenvolvimento autônomo da realidade nacional ou para lhe dar condições de associar-se ao bloco político econômico liderado pelos Estados Unidos.

Foi nesta direção que o golpe militar de 64 conduziu sua atuação no campo educacional. Logo após o Golpe Militar procedeu-se, dentro da universidade, a um trabalho de depuração conforme a ideologia da direita que dominava. Tratava-se

de afastar ou punir os portadores de idéias consideradas ameaçadoras a este projeto, e tidas como subversivas e contrárias aos interesses nacionais todas as ações e discussões que colocassem em dúvida a legitimidade das propostas entreguistas que os militares desenvolviam a favor da desnacionalização do país.

No campo educacional, a universidade foi tomada de assalto e a primeira estratégia foi desarticular o movimento estudantil, elaborando-se um anteprojeto que disciplina a representação estudantil atrelada ao poder, até chegar ao fechamento das entidades dos estudantes. Para sublimar as ações governamentais foram criadas alternativas sendo uma delas a fundação do Centro de Integração Empresa Escola, onde estava presente a dimensão política e ideológica da universidade como agência formadora de mão de obra e não de seres pensantes e críticos. Outra proposta foi a extensão universitária concretizada no Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária CRUTAC e no Projeto Rondon. Estes projetos tinham sua origem em propostas norte-americanas além de terem igualmente seu apoio.

A modernização do ensino superior, na visão do novo regime, estava ligada ao Programa de Ação Econômica do Governo (PAEG). Por isso, a educação definia-se como processo de formação de capital humano.

Todo desenvolvimento de formação profissional devia passar por um critério de necessidade econômica. Esta orientação para o ensino estava expressa no Programa de Ação Econômica do Governo de 1964-66 – PAEG. A orientação econômica articulou-se com os detentores do poder no campo educacional e ganhou adesão mais facilmente pela divulgação do discurso desenvolvimentista reinante.

De forma paralela o plano de ajuda econômica norte-americana facilitava a adesão pacífica e a adoção incondicional, por parte das autoridades educacionais, das técnicas e modelos utilizados no planejamento das universidades norte-americanas, assim como aceitavam a cooperação da experiência internacional para a assistência técnica ao planejamento, em detrimento de toda a trajetória e história desenvolvida pelos brasileiros.

Neste ínterim, a procura pelo ensino superior continuava a crescer,

agravando o problema representado pelos alunos excedentes o que se caracterizava como uma contínua pressão ao sistema de governo vigente.

Com a administração educacional nas mãos dos generais, novas crises agudizaram a situação que já era precária no ensino superior. Vários decretos governamentais e a constituição de comissões de estudos, orientados pela preocupação de controlar e consolidar o poder, não conseguiram trazer perspectivas de reformas promissoras dentro do ensino superior.

Neta luta pela definição da universidade estavam, de um lado, os estudantes que em parte defendiam para a universidade o papel de formação da “intelectualidade revolucionária” e de outro, aqueles que defendiam a expressão da consciência histórica para uma transformação das estruturas. Havia ainda do lado dos conservadores e professores mais antigos, os que temiam perder privilégios e defendiam a isenção da universidade no processo político-social.

A caminhada de adaptações e reformas da universidade prosseguiu, sendo a Universidade Federal de Minas Gerais, a partir de 64, a primeira que buscou adaptar-se à estrutura adotada na criação da Universidade de Brasília. Assim difundiu-se o modelo de universidade para outras influenciando mesmo a legislação federal

Posterior à reforma da Universidade Federal de Minas Gerais, foi instalada em 1966, uma comissão de reestruturação no âmbito do Conselho Universitário da Universidade de São Paulo. A Comissão aderiu ao conceito de construir uma universidade homogênea, integrada nos passos da UnB e não fragmentada como no modelo norte-americano. O resultado do trabalho apareceu num relatório da comissão, conhecido como Relatório Ferri em referencia ao seu presidente o qual recebeu fortes críticas ao ser publicado. As propostas deste relatório denotavam uma concepção alienada e elitista. Por isso, a reestruturação da USP não teve sucesso. Surgiram na USP as comissões paritárias que buscaram caminhos para iniciar ou fazer seguir reivindicações de reforma para a construção de uma universidade crítica, conforme expõe Cunha:

“A universidade crítica deveria perseguir objetivos nada modestos. Sem prejuízos das exigências do trabalho teórico, ela deveria “conceber o desenvolvimento da ciência e da técnica como instrumentos capazes de

acelerar a emergência de novas relações econômicas e sociais, referidas aos interesses da maioria do país. Reivindicar o acesso ao conhecimento por parte da maioria da população; promover o trabalho constante de desmistificação e de formação de uma consciência crítica, dentro e fora dela, eram tarefas que se somavam às primeiras. Por outro lado, a universidade crítica não poderia se esquivar de tarefas práticas como a criação de uma tecnologia própria e a formação de profissionais chamados de quadros indispensáveis ao desenvolvimento econômico). A articulação desta última tarefa, mais imediata, com as demais, de largo alcance, estava na fórmula que postulava a preparação de profissionais para o mercado de trabalho, mas dotados de uma formação que lhes permitisse enfrentar os problemas práticos a partir de uma posição crítica, possibilitando-lhes “questionar as próprias condições em que hoje se faz o desenvolvimento” (Cunha, 1988:156 ss).

O processo de modernização do ensino superior brasileiro, embora iniciado na década de 40, foi a partir de 64 que o governo intensificou programas conjuntos com assessores norte-americanos, o que marcou a reorganização de nossas universidades. O Brasil aderindo à United States Agency for International Development (USAID) permitiu que grupos de assessores norte-americanos viessem compatibilizar a assistência ao ensino superior à estratégia desta empresa.

O diagnóstico realizado constatou uma defasagem da estrutura da universidade com o que propunham os acordos de assistência, impossibilitando aos projetos promoverem as mudanças desejadas. Estas mudanças por sua abrangência e importância, equivaleriam a uma reforma do ensino superior como um todo, por isso, a interferência de ajuda externa se limitou a projetos de assistência.

Assim, em 1965 foi firmado o convênio MEC-USAID que possibilitou a ação de uma Equipe de Planejamento do Ensino Superior (EPES). Em 1967, houve novo convênio transformando o anterior para uma Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (EAPES), o qual foi cancelado em 1968.

No caminho da reforma universitária, ainda sob a influência do modelo norte-americano de 1965 a 1968, destacamos a atuação de Rudolph Atcon como alguém que, em síntese, se propôs dizer o que deveria ser realizado no campo da educação superior, a partir das propostas genéricas que vinham sendo apresentadas.

Desde o primeiro acordo MEC-USAID (1965), Atcon foi contratado como assessor para propor as alterações estruturais necessárias junto às universidades brasileiras. Ele defendia a tese da universalidade e da neutralidade política das medidas reformadoras. Contudo, sua proposta tecnocrática não se manteve politicamente neutra.

A atuação de Atcon teve muita oposição junto aos representantes estudantis. O que ela trouxe de positivo foi a criação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras. As demais propostas foram adaptação de sugestões feitas às demais universidades latino-americanas por onde passara. De fato, nenhuma universidade brasileira chegou a se estruturar conforme as propostas de Atcon.

Pelo crescente rastro de influências e pretensões de controle norte-americano sobre os países latino americanos, não tardaram as reações internas e contestações aos consulentes estrangeiros junto ao ensino superior brasileiro. Já em 1965 o manifesto de um grupo de professores da USP se opunha às diretrizes de reforma universitária nos moldes americanos. Igualmente, as manifestações estudantis se levantaram contra a intervenção da USAID na universidade brasileira, longamente exposta na Cartilha aos Calouros da USP em 1968 (Cunha, 1988).

Diante da pressão de parte da população que exigia mudança do ensino superior, em 1968 foi constituído um grupo de trabalho para elaborar um projeto de reforma universitária. O grupo partiu para o trabalho concebendo a universidade de ponto de vista idealista e paralelamente de um ponto de vista tecnicista. A atuação da universidade enquanto magistratura do espírito, deveria igualmente estar articulada com todos os poderes da cultura e daí sua ligação com o Estado, o que consequentemente traria limitação à autonomia universitária.

Embora a esperança do grupo de trabalho fosse fazer da universidade o locus natural de estrutura para o ensino superior, a realidade fragmentária e a privatização abriam caminho para a multiplicação das escolas isoladas.

Uma característica, igualmente presente no contexto de reestruturação do ensino superior e apropriada pelo grupo de trabalho, foi a racionalização. Um texto

de Newton Sucupira define bem tal conceito :

“ A universidade, em certo sentido, deve ser considerada com o verdadeira empresa cuja finalidade é produzir ciência, técnica e cultura em geral. Como toda empresa moderna, há de racionalizar seu processo de produção pára atingir o mais alto grau de eficiência e produtividade. Certamente se trata de empresa sui generis, cuja produção intelectual, em muitas de suas modalidades, não poderá ser aferida por critérios estritamente econômicos. De qualquer maneira, a universidade como forma de organização do saber que se define em termos de serviço e eficiência prática, promovendo sua comunidade de técnicos e cientistas, não pode fugir ao imperativo de racionalização que é uma das características maiores das sociedades industriais. Em princípio, a universidade, por ser o lugar onde se elabora e se transmite o saber racional, deveria ser a mais racionalizada das instituições (Cunha:1988:259.

O Relatório do Grupo de Trabalho, que se constituiu em anteprojeto, passou para a apreciação do Congresso e resultou na Lei 5.540 promulgada em 28/11/68.

A síntese das características da universidade incorporadas na Lei são: Unidade de patrimônio e administração; estrutura orgânica com base em departamentos; unidade de funções de ensino e pesquisa; racionalidade de organização; universalidade de campo; flexibilidade de método e critérios; fidelidade à natureza da universidade como obra de cultura, instrumento de transmissão de saber e fator de transformação social.

Entretanto, a projetada reforma foi alvo de severas críticas por parte de especialistas da educação como Anísio Teixeira e Florestan Fernandes. O primeiro critica o aspecto que associa ensino e pesquisa onde a reforma pretendia que cada universidade fosse um centro de pesquisa e os professores se transformassem em pesquisadores. Florestan elogia o Grupo de Trabalho como sendo a primeira tentativa de equacionar os problemas do ensino superior envolvendo os grande temas da área.

Todo empenho na modernização do ensino superior tinha como objetivo colocar a universidade a serviço das novas exigências do capital monopolista. Por isso, o empenho, igualmente, dos cursos de pós-graduação de ciências exatas e demais cursos que garantiam melhor tecnologia. O controle por parte do governo sobre as universidades também fazia parte do processo para

garantir a consolidação no poder.

A modernização do ensino não se deu segundo um projeto inicial mas ocorreu pela agregação eventual e não processual de diferentes fatores como a adoção do modelo norte-americano.

Todo processo de reforma universitária no período do regime militar, na análise de Cunha, desenvolveu-se na busca de modernização pelo qual o governo queria uma universidade a serviço das novas exigências do capital monopolista e do absoluto controle do desenvolvimento do pensamento e das ações da sociedade.

CAPÍTULO II

CONFESSIONALIDADE EM INSTITUIÇÕES CONFESSIONAIS DE ENSINO SUPERIOR

Viu-se que o ensino superior no Brasil se desenvolveu, quer satisfazendo a interesses liberais, quer conservadores, mas sempre servindo à elite e à classe dominante. Isto ocorreu tanto no ensino público quanto no ensino particular.

Neste capítulo, se quer analisar o ensino superior realizado em algumas instituições educacionais confessionais tendo como referencial os princípios de confessionalidade sobre os quais se apoia a missão e os propósitos educativos. A investigação do que está registrado nos documentos e a prática educativa que se desenvolve nas instituições estudadas mostrou que a opção confessional se apresenta como um conjunto de desafios que exige destas instituições preparo e determinação política para executá-lo.

Nesta investigação se perguntou até que ponto se pode delinear a identidade que distingue uma instituição confessional de outra e como estas instituições promovem educação de forma distinta de ações religiosas.

A identidade confessional no ensino superior, ao ser tomada como referência, expressa qual o próprio da denominação religiosa que norteia a instituição e a partir deste referencial é que se investigou como este próprio confessional toma corpo no ensino superior, considerando também a pluralidade ideológica que permeia cada uma das diferentes confessionalidades. Manter-se fiel a estes propósitos se constitui em grande desafio para todas essas instituições.

A educação como se viu, tanto pública como particular, leiga ou marcada por alguma denominação religiosa, sempre está comprometida com interesses de grupos. Num olhar sobre a trajetória do ensino superior no Brasil foram diversos os interesses que conduziram o processo educativo. Neste contexto de poder

implícito ou explícito, pode-se verificar que a educação nacional sempre esteve, de certa forma, vinculada a princípios cristãos com predomínio da confessionalidade católica. É importante destacar que os projetos nacionais de educação, tanto do Império como da República não deixaram clara esta influência. Apesar desta abordagem, pode-se perguntar se as instituições particulares confessionais tinham consciência da relação de poder na qual estavam interferindo e quais eram os propósitos efetivos que motivavam sua instalação e desenvolvimento.

2.1- Política e contexto no ensino superior confessional.

Considerando política como a consciência, a discussão e o compromisso com as relações de poder que sofre e que exerce, (Keim, 1997) percebe-se educação e religião como processos essencialmente políticos pelas ações de poder que executam e sofrem e pelas relações com o poder nas quais se inserem e que inserem outros componentes e agentes da sociedade. Esse poder ocorre nos meios criados pela civilização humana, assim educação e religião são dois componentes sociais criados pelos humanos para os humanos em suas organizações sociais, as quais se complexificam cada vez mais na medida em que novos atores passam a atuar em seu meio.

Partindo desta premissa, destacamos a dinâmica gerada pela ideologia de controle social a qual utilizando a chancela da cristandade construía grandes catedrais e promovia cruzadas evangelizadoras e de conquista territorial responsável em grande parte pela atual configuração geográfica e política do nosso planeta. Atualmente essa dinâmica foi substituída pela ideologia de mercado que constrói gigantescos e atraentes shopping centers como catedrais do consumo (Mo Sung, 1998), e com a impressão do nome de Deus nas cédulas, que são o instrumento utilizado para sua existência, como eram nas armas e armaduras utilizadas pelos cruzados e templários.

Com as grandes navegações nos séculos XV e XVI ocorreu um fenômeno que pode ser considerado como a mundialização pelo fato de que as diferentes

sociedades passaram a se comunicar entre si, interferindo umas nas outras de forma muito especial, ao ponto de ocorrer uma profunda modificação em todos os grupos sociais que se contataram dialeticamente.

Atualmente diz-se que está ocorrendo uma globalização pelo fato de que as relações entre os diferentes integrantes do mundo mundializado passaram a ser norteadas pelas regras do mercado com o discurso de oferecer oportunidades iguais para todos os seus integrantes.

A globalização quer se apresentar à sociedade de hoje como um processo que tenta convencer a todos os envolvidos de que o caminho, dentro da evolução natural do progresso, só pode ser este, onde a interdependência global será o elemento fundamental do processo de produção e de distribuição dos produtos e dos serviços.

As origens deste processo estão ligadas a duas vertentes anteriores que também se colocaram para a sociedade humana como a melhor resposta para a realidade: o neoliberalismo burguês e o socialismo-materialista.

Não se pode ignorar que a crise de civilização atual é o resultado da não resposta destas duas ideologias ao longo do século XX. Embora tanto uma quanto outra alimentassem diferentes interesses, levaram milhares à luta e ao confronto e despertaram belos sonhos até se esgotarem como modelos, e até as teorias fracassarem esvaziando-se dos fundamentos que as sustentavam. Este processo construiu uma situação de desigualdade crescente, de injustiça e de barbárie dentro da sociedade dos homens.

A crise que hoje vivemos é, de fato, mundial, uma vez que os resultados fracassados destes modelos da sociedade ocidental se impuseram para o resto do mundo. Por ironia da História, a proposta destas ideologias não conseguiu superar a prova prática. O mundo que aí está não corresponde ao modelo de modernidade teórico projetado. E as conseqüências se fazem sentir no resultado do desenvolvimento capitalista, em sua fase final como processo de modernidade, que leva o nome de *“processo de globalização, afirmado como a única explicação para o nosso mundo contemporâneo e como único processo real, positivo e*

inevitável, que se intensifica e expande para todas as dimensões individuais e coletivas da existência” (Mattos, 1998: 53).

A observação do desenvolvimento dos relacionamentos humanos pode mostrar que estamos caminhando para uma realidade cada dia mais interdependente, mas observa-se também que está faltando algo neste movimento, pois esta interdependência não se dá no plano da partilha, mas alimenta a desigualdade social. Esta situação aumenta a dependência da maioria que, necessariamente, deve manter-se subordinada ao controle da pequena minoria. Desta forma, o sistema, que aparentemente aponta para a interdependência, leva grandes massas à exclusão social. E esta mesma situação cria em diversos grupos resistência dos coletivos de identidade.

O processo de globalização tem se mostrado como uma falácia no sentido de promover o processo mundial de interdependência. Pode-se observar que em alguns pontos do planeta a globalização pode estar originando processos de resistência de povos até então subjugados. Esta reação se caracteriza como movimentos de resgate da identidade abafada, trazendo para a atualidade reações e conflitos há muito tempo desativados, com a diferença de que as formas primitivas desenvolvidas para lidar com estes movimentos foram ocasionando processos fratricidas de graves conseqüências sociais. Este desmonte cultural se deu pelos processos de colonização e a questão que se coloca agora é a de que a globalização, com seu enfoque mercadológico e econômico-financeiro, seja incapaz de superar estas diferenças podendo inclusive gerar novos problemas para o futuro da humanidade.

No processo de globalização, o conhecimento e a educação ocupam um lugar de importância pelo fato de o avanço tecnológico garantir à civilização moderna recursos que resolvem problemas seculares como, por exemplo, nos transportes, nas comunicações e na saúde, mas este avanço tecnológico traz em seu bojo um novo modelo de dominação que se caracteriza pela forma como a sociedade cada vez mais se apresenta como um complexo mercado e não como uma rede de interações fraternas, coletivas e solidárias.

Localizada esta situação da sociedade dos dias atuais, e sabendo-se que a estrutura eclesial ainda interfere de forma significativa na organização desta sociedade e que a educação é fundamental como instrumento em sua construção, mantendo-a ou transformando-a, levantamos a seguinte questão: A partir de que referenciais, a educação confessional poderá se apresentar como alternativa diante desta realidade pretensamente globalizada?

Ao construirmos a resposta a esta questão destacamos o desgaste sofrido pelos parâmetros que norteiam a globalização. Suas conseqüências diretas já são sentidas pela grande massa de excluídos, contradizendo princípios éticos que alimentam o desejo da felicidade humana.

O sentido utópico de globalização remete para a interdependência geradora de partilha e participação democrática, e confirma que o indivíduo não está só e nem é um fim em si mesmo. Por isso, o desrespeito à vida determinado pela destruição da natureza planetária, extinguindo indiscriminadamente todas as formas de vida, confirma que a ignorância do ser humano movido pela ideologia da competição e do mercado, pode inviabilizar o modelo globalizado que cultiva.

Diante disto, ao se propor no campo da educação os princípios de diferentes confessionalidades se está indo mais longe do que apenas preparar os indivíduos e ensiná-los a ganhar a vida.

Como alternativa, preparar a pessoa para viver a vida em plenitude, supõe construir um projeto educacional, o qual de acordo com o objeto deste trabalho, se caracterizaria como sendo confessional de natureza cristã. Este referencial, incorpora uma dimensão ético-valorativa que aponta para valores que possam garantir às pessoas uma formação cidadã e conseqüentemente, possibilitar-lhes verdadeira integração. Esta proposta educativa toma em conta o respeito devido ao diferente e a possibilidade de que as mesmas oportunidades sejam propostas para todos e que os valores sejam partilhados para garantir uma sociedade coesa e estável, considerando sua diversidade e incompletude.

Por isso, a partir dos princípios que a confessionalidade cristã propõe como base para a busca de felicidade da pessoa como ser, não se pode aceitar

uma globalização excludente e discriminatória, seja pelo viés econômico, seja pelo viés do ideário confessional.

O mundo, que a educação confessional cristã propõe, pode ser sintetizado, conforme Mattos, como um

“ mundo onde o cartão de crédito não seja mais o passaporte para a cidadania das novas gerações. Um mundo em que seja importante ser justo, ético, honesto e transparente, vivendo globalmente e em nossas realidade locais com suas diferenças e identidades, em solidariedade com todas as pessoas. Um mundo no qual a vida, dom Deus para toda a criação, será o valor último e critério para qualquer sistema historicamente construído, incluindo nossas instituições educacionais, ajudando a fazer possível a felicidade humana” (Mattos, 1998:76).

Essas utopias são compartilhadas por diferentes confessionalidades que constituem o universo cristão e neste sentido esta pesquisa apresenta , a seguir, uma síntese do que duas confissões manifestam como princípios para a educação que promovem enquanto instituições de ensino confessionais. Uma católica representada pela Universidade São Francisco (USF) e uma protestante representada pelo Conselho Geral das Instituições Metodistas de Ensino (COGEIME). Esta escolha se deu pelo fato de que a USF possui um conjunto de documentos que explicitam a natureza da confessionalidade católica e franciscana na educação superior e o COGEIME, por ser uma instituição que congrega estudos com os quais são norteadas ações das instituições metodistas de ensino no Brasil, no que se refere à confessionalidade.

2.2- Confessionalidade nas instituições católicas de ensino superior

Em princípio, a atuação da instituição confessional, no campo da educação, tem como meta contribuir para a formação da pessoa como ser comprometido com a vida apesar de sempre fazer seus currículos de tal forma que estejam envolvidos com a realidade. A dificuldade em se delinear o que vem a ser compromisso com a vida e de investigar a natureza dos compromissos que estas instituições assumem com a realidade foi um aspecto muito relevante e limitador da pesquisa, Daí a dificuldade em se distinguir os limites da ação educativa

quando atrelada a uma confessionalidade enquanto proposta institucional e enquanto atuação marcada por interesses que respondem às exigências, quer econômicas, políticas ou sociais. Desta forma, ao estudar a presença das instituições confessionais na educação superior, considerou-se, diante das questões apresentadas, que a alternativa mais confiável seria a análise da proposta educativa que ela elaborou.

A confessionalidade católica no Brasil, ao nível da educação superior, tem na história do Brasil uma significativa aliança com o poder político. As alianças a que nos referimos negam, muitas vezes, valores humanos que teoricamente estas instituições se propunham a defender e respeitar.

Na identificação da natureza confessional da universidade católica, nos referimos a Azevedo (1992), quando apresenta a universidade como o espaço da pesquisa e do incremento do saber humano. Ela é, igualmente, o espaço da articulação do saber com a vida, gerando a ampliação do patrimônio cultural humano.

De acordo com este autor o adjetivo católica dado à universidade indica que esta objetiva o saber humano em relação ao referencial antropológico e ao referencial teológico. O referencial antropológico situa o homem como ser imanente e limitado, como um ser marcado duplamente pela transcendência em relação a si e em relação ao Outro por excelência. O referencial teológico coloca o homem numa situação de consciência vivida na fé e aberta ao Dom de um transcendente pessoal que se dá e manifesta a humanidade em e por Jesus Cristo. Em síntese,

“ Uma universidade católica, pois vê o saber não como um fim imediato e terminal em si mesmo, mas como um saber referenciado à totalidade da vida humana, no âmbito do indivíduo-pessoa e também no plano da cultura, sociedade e comunidade, além de aberto à inter-relação e comunhão com aquilo e Aquele que o transcende” (Azevedo, 1992: 132)

Ao se reportar à universidade católica, este autor relaciona-a necessariamente à realidade da fé cristã que abrange o saber disponível sobre o conteúdo e o alcance da fé, no plano do conhecimento. Relaciona também a fé com o plano da reflexão e elaboração teológica e doutrinal e à expressão cultural da fé na celebração através de seus ritos símbolos e da articulação entre a fé e a

liberdade na pessoa ou comunidade como fonte de vida no plano espiritual, bem como às dimensões éticas e morais da fé nas relações humanas considerando o nível pessoal e social. Desta forma, a fé situa-se no plano relacional da pessoa onde ocorre acolhida ou rejeição consciente e livre por parte do homem

Neste contexto cabe a questão referente à legitimação do anúncio para a elaboração do desenvolvimento, da vivência e da celebração da fé cristã que permeia as ações da universidade católica.

Houve época, na década de 60-70 de certa hesitação quanto a afirmar legítimo o anúncio da fé cristã na universidade. Hoje, tem-se como positiva esta questão. Seja pela estrutura pluralista da cultura atual, na qual têm direito de apresentar-se as diversas visões de mundo, seja porque os conteúdos da fé e sua elaboração intelectual são parte do acervo humano de um saber e tradição também cultural que não devem ser ignorados.

Diante da legitimação do anúncio resta observar as modalidades e o alcance, a índole e as possíveis mediações e a transmissão e ou educação da fé cristã na universidade católica.

Conforme Azevedo (1992) a pedagogia da fé cristã na universidade católica atinge cinco áreas de relações: fé e conhecimento, fé e cultura, fé e pessoa, fé e praxis, fé e Igreja.

A relação fé e conhecimento, na modernidade, depara-se com o fenômeno da secularização que deixou de colocar a fé enquanto elemento primeiro de legitimação e norma do conhecimento, dando autonomia à razão humana na pesquisa e investigação, bem como na expressão e divulgação do conhecimento. Além do mais, a secularização se manifestou na diversificação e especialização das áreas do conhecimento com epistemologias e metodologias distintas.

Importa, na relação da fé e do conhecimento, que se tenha percepção e delimitação dos discursos e métodos específicos, tanto das ciências como da fé e conseqüentemente de suas respectivas autonomias e competências.

De acordo com Azevedo, atualmente, a ciência não se contrapõe à fé, apesar de caber uma inter-relação complementar e integradora entre o

conhecimento humano cujas mediações e conteúdos podem e devem ser diversos quanto aos aspectos específicos e respectivamente referidos à ciência e à fé.

Outra área a considerar é a relação fé e cultura. Todos nascem e crescem sob a égide de uma cultura. A cultura, para a pessoa, é fonte legitimadora e normativa do modo de ser e agir. Azevedo apresenta cultura como

“o conjunto de sentidos e significações, de valores e padrões, incorporados e subjacentes aos fenômenos de ação e comunicação de um determinado grupo humano. Este conjunto é, consciente ou inconscientemente, vivido e assumido pelo grupo em questão como expressão própria de sua realidade e/ou identidade humana.” (Azevedo, 1986: 54-57)

Diz-se pois que a cultura é abrangente e toca praticamente a totalidade da vida. Por isso, na Universidade Católica importa articulá-la com a fé que, igualmente, abrange e toca a totalidade da pessoa.

Houve época em que a transmissão da fé se fez sem dar atenção à cultura. Dentro do espaço cultural definido, há subculturas que são unidades relativamente homogêneas. Assim, a universidade católica pode ser vista como uma subcultura relativamente definida dentro da subcultura universidade.

Para Antoniazzi (1992) há denominadores comuns que buscam concretizar o conceito de universidade. Entre os mais significativos estão a hegemonia do método científico, da pesquisa e do ensino. Dentre os referenciais de universidade há aquelas que estão preponderantemente centradas em si mesmas. Estas criam uma identidade cultural peculiar e por ela passam a nutrir sua própria excelência. Tendem a ser elitistas e conservadoras. Pautam-se pela exigência do mercado, pelo lucro e pelos parâmetros de qualidade e produção científica, estabelecidos muitas vezes de acordo com os referenciais do mercado e do status-quo.

Há também as universidades que se constituem como universos abertos, sensíveis ao contexto sociocultural, econômico e político em que se encontram inseridas, estabelecendo com o contexto uma interação crítico-construtiva e transformadora.

Existem aqueles que esperam que a universidade católica se caracterize como uma interação consciente e não radical que acomode tanto aspectos que a caracterizem como centrada em si mesma quanto aspectos de interação crítico-construtiva e transformadora. Esta universidade por definição, deverá assumir

uma opção clara diante destes dois modelos e isto ela o fará inspirada no duplo referencial que lhe dá identidade: o referencial antropológico e o referencial teológico, na medida em que ambos também podem assumir um viés conservador ou um viés transformador.

Estas duplicidades podem ser consideradas como fator que dificulta a caracterização das universidades confessionais, pelo fato de que elas são sensíveis e vulneráveis aos agentes determinantes da realidade cultural, social e econômica na qual estão inseridas, bem como às ingerências de políticas e relações de poder intramuros.

No âmbito destas duplicidades, as instituições confessionais podem mostrar-se como socialmente omissas e/ou politicamente neutras. Neste ponto é importante ressaltar que ao se eximirem da consciência, da discussão e dos compromissos das relações de poder com os quais se envolvem, antes de serem neutras e omissas, as instituições são cúmplices e aliadas ao dominador. (Freire, 1999).

Na relação fé e pessoa é importante se ter presente o lugar privilegiado que, na cultura moderna e contemporânea, tem o ser humano individual. Ele é sujeito de direitos e deveres. Sobretudo, o indivíduo é visto como pessoa e como um ser de relações em muitas frentes.

Vista a partir da fé a mensagem evangélica se constrói considerando a revelação de um Deus que é pessoal.

No ambiente da universidade, quando marcado pelo respeito à individualidade, a pedagogia da fé se realizará pela construção de amplas redes de relações solidárias entre pessoas, dentro e fora da universidade.

Existe ainda a relação fé e praxis. A praxis, neste contexto, se entende como um fazer consciente da e na História. No processo evolutivo a racionalidade da ciência caminhou a passos largos, com uma articulação crescente entre a ciência e a tecnologia projetando-se sobre a vida do dia a dia da humanidade. No aspecto da fé, a racionalidade não se abriu para projeções futuras com a mesma rapidez da ciência, antes, pelo contrário, houve um enrijecimento do processo racional ligado à reflexão sobre a fé. Enquanto, por parte da ciência, esta cada

vez mais pervadiu todos os níveis da vida, a fé e a teologia pareceram dissociar-se da vida a tal ponto que mesmo em países de tradição cristã cometeram-se aberrações terríveis contra a dignidade da pessoa humana.

Contudo, a pedagogia da fé na universidade católica não pode perpetuar a dicotomia entre fé e vida.

Existe também a relação fé e Igreja caracterizada pelos princípios de fé que ela de certa forma institucionalizou, congregando pessoas em torno de seu projeto. O confronto com as contradições entre as exigências da fé e do projeto evangélico e as ações da Igreja por meio de atitudes incoerentes praticadas pela instituição Igreja, afetam a transmissão da fé no contexto social e também no seio da universidade católica. Assim, por exemplo, no plano da liberdade, quando a autoridade eclesiástica age de forma a reprimir a pesquisa ou quando delimita e restringe seu espaço. No plano da participação destaca-se a concentração de poder que membros do clero incorporam tanto na vida eclesial quanto secular. No plano da comunhão, a tensão se concentra na falta de complementaridade e integração subsidiária das diversas vocações e ministérios, de tal forma que não valoriza a totalidade do povo de Deus. No plano da comunicação, falta coerência entre o discurso e as exigências da comunicação com o mundo secularizado e injusto, opressivo e violento. Portanto, há um grande desafio para a pedagogia da fé adulta no espaço universitário.

Até aqui, se buscou clarear a identidade da confessionalidade católica, diante do discurso que pretende fundamentar a pedagogia da fé junto à instituição universitária.

A história das universidades católicas no Brasil, nos mostra que, desde o início, distinguem-se diversas concepções para caracterizar a natureza destas instituições. Assim, revendo a história da PUC-RJ, reconhecida em 1946, constata-se que surgiu com a perspectiva de valorizar o saber intelectual subordinado à fé. Neste período esta universidade produziu grande plêiade de intelectuais católicos que marcaram vários movimentos sintonizados mais com postura conservadora do que transformadora. Na mesma época a PUC-SP, assumiu uma orientação voltada à formação de profissionais para o

desenvolvimento, influenciando com esta orientação a consolidação dos princípios determinantes de outras universidades brasileiras.

Esta variedade de concepções e posturas das universidades frente à confessionalidade nos coloca diante da pergunta sobre o lugar que ela pode ocupar e que está ocupando nas universidades confessionais, nesta época regida pela ideologia neoliberal e globalizadora.

Keim (1999) ao investigar o perfil do estudante que frequenta a Universidade São Francisco, apontou que não passa de 3% o número de estudantes que optam por estas universidades pelo fato de elas se apresentarem como católicas. Resultado similar foi encontrado nas universidades católicas de Minas Gerais e Brasília.

Ao estudar a identidade das instituições confessionais católicas é preciso definir com clareza que concepção se tem de confessionalidade. Antoniazzi (1992) apresenta uma distinção que se faz necessária. Quando se diz universidade católica, pode-se entender como a justaposição de duas realidades: universidade e católica. Universidade, no primeiro momento, vista no plano do conhecimento: a ciência ao lado da fé. No plano do ensino ou extensão, as disciplinas religiosas ao lado das disciplinas científicas. Nesta concepção não há nenhuma articulação entre as atividades acadêmicas e as disciplinas religiosas e ações ligadas a elas. Uma segunda concepção, de acordo com o mesmo autor, apresenta a confessionalidade como algo orgânico que supõe o conceito de universidade onde não se separa a prática da ciência de uma interrogação contínua, geral e institucionalizada, sobre seu sentido. O fundamental neste tipo de universidade é a busca do sentido das questões e soluções vinculadas às atividades de pesquisa e às concepções culturais .

Por isso, o que define a universidade confessional católica são as circunstâncias que envolvem as atividades nela exercidas fazendo com que a ciência se apresente como um projeto que tenha sentido para os humanos.

Aqui aparecem os desafios de todas as instituições confessionais que se lançam à tarefa de estar em permanente procura para sintetizar as interações entre fé e saber num contexto cada vez mais ágil e inédito.

Toda visão confessional deve encarar a urgência de pensar os grandes problemas humanos do presente, contribuindo para que a dimensão ética voltada para a valorização radical da vida, de tal forma que promova a redução das misérias e das exclusões.

A busca da identidade católica da universidade pode se parecer com a busca de um ideal de vida expresso numa instituição. É importante destacar que as instituições são organizações sujeitas a muitos revezes políticos, ideológicos e afetivos e pelo fato de elas não terem sentimentos ou compromissos próprios dos viventes, elas estão sempre sujeitas aos desejos e interesses dos seus dirigentes ou de diferentes grupos de pressão e influência. Esta observação caracteriza a dificuldade de se estabelecer de forma objetiva e definitiva o que vem a ser uma instituição educacional confessional.

O que representa um diferencial das universidades como agentes que potencialmente podem interferir na dinâmica da sociedade é a forma como elas podem nortear as pessoas que agem e interagem em seu meio. Esta postura de quem possibilita ações transformadoras pode ser apresentada como ideal para um grupo de pessoas, mas pode ser considerada uma ameaça para as pessoas política e socialmente mais conservadoras. De qualquer forma, independente da posição que a estiver referenciando, as universidades podem ter suas ações questionadas por seus opositores sobre o sentido do que fazem e sobre qual a dimensão e característica da ciência que desenvolvem. Talvez, seja esta a utopia. Fazer ciência comprometida com os ideais e os princípios norteadores da confessionalidade, pode ser antes um acréscimo nas dificuldades a serem vencidas do que um impedimento para suas atividades, desta forma, por exemplo, uma universidade apoiada nos princípios confessionais cristãos não poderá, de forma alguma, produzir uma arma ou qualquer outro dispositivo, quer mecânico, químico ou mesmo social a ser utilizado em alguma circunstância que possa gerar mortes, misérias e exclusões.

Contudo, ao firmar o ideal, como confessionais católicas, estas instituições estarão respondendo a uma expectativa que se faz presente que pode ser a

busca de uma universidade, que dê sentido ao futuro para atingir o ideal de colocar a ciência e o ensino a serviço da melhoria da vida como um todo.

Esta posição se reveste ainda de mais um importante fator que é a historicidade que as instituições católicas possuem no contexto da cultura popular. São muitos séculos de história atrelada à relações de poder próprias das elites governantes e a um conjunto de práticas que nem sempre priorizaram a vida e que, muitas vezes, deixaram o bem comum como algo que não recebeu a atenção esperada.

2.2.1 – A universidade São Francisco (USF). Um caso no estudo

Apoiado na reflexão do que caracteriza a confessionalidade católica, selecionamos a Universidade São Francisco como uma instituição para viabilizar concretamente o estudo de um caso. Esta universidade foi escolhida pelo fato de ela possuir documentos bem característicos do que vem a ser o franciscanismo como ideal norteador de suas ações, e ainda por manter setores internos dedicados especificamente para a construção e pesquisa de sua identidade, como é o caso específico do Instituto Franciscano de Antropologia (IFAN) e da Coordenadoria de Avaliação Institucional da USF.

Partindo desta premissa nesta pesquisa foram destacados alguns dos seus marcos referenciais, sem pretender de forma alguma esgotar todas as possibilidades de análise e interpretação dos respectivos documentos.

2.2.1.1 - Projeto Sócio-Educacional das Faculdades Franciscanas

O documento base para a consolidação do que viria a ser a Universidade São Francisco, em Bragança Paulista, como instituição confessional católica, a partir da aquisição do Instituto de Ensino Superior da Região Bragantina, intitula-se Projeto Sócio-Educacional das Faculdades Franciscanas. Foi editado em 1981,

cinco anos após o início da instituição, apoiado na experiência e nas expectativas acumuladas até esta data.

O documento traça a identidade da instituição franciscana, católica, que se iniciava na educação superior, apresentando-se como instrumento chave no processo de evangelização. Ele apresenta e incorpora duas grandes linhas de ação propostas pela Igreja Católica no documento final do encontro dos bispos em Puebla (1979): a opção preferencial e solidária pelos pobres e a opção preferencial pelos jovens.

Com estes dois referenciais já nos defrontamos com dificuldades diante dos princípios que norteiam as instituições educacionais de natureza confessional. Estas dificuldades se referem à opção pelos pobres num contexto de escolas particulares nas quais, em sua maioria, os alunos devem pagar mensalidades. Este fato, apesar de considerar a existência de alunos bolsistas, caracteriza estas instituições como estando a serviço das camadas sociais com maior poder aquisitivo.

O documento delinea a identidade da instituição educacional na medida em que se propõe a oferecer uma educação para a justiça e para o serviço. Para a concretização deste objetivo a USF tinha como meta constituir-se como unidade/força do desenvolvimento da comunidade em que se insere. Esta unidade/força haveria de se apresentar como programas institucionais multidimensionais que viabilizassem a integração docente-discente-assistencial. Para tanto, era fundamental que a universidade se organizasse em projetos orientados por três linhas mestras: implantação de centros comunitários integrados onde seriam desenvolvidos os programas de integração docente-discente assistencial os quais se apoiariam em pesquisas que viessem a viabilizar a implementação de programas básicos de saúde, meio ambiente e de organização sócio-econômica e político-social.

Um conceito que perpassa o documento base e se caracteriza como cerne do processo a ser desenvolvido é a cosmovisão franciscana, por meio da qual a USF deverá promover o cultivo da visão franciscana de vida e de mundo em todas as atividades que vier a promover. A cosmovisão franciscana é um conceito

que pretende sintetizar a visão da vida e do mundo cultivada pelo fundador da ordem religiosa, mantenedora da instituição, São Francisco de Assis. Tal conceito tem profundo valor humano, cuja assimilação implica no conhecimento da doutrina franciscana.

O documento base não ignora os limites da realidade. Antevê as dificuldades tanto no cumprimento dos currículos impostas para a transmissão dos conhecimentos padronizados, quanto na pressão do sistema social e econômico dominante que atenta contra a dignidade humana e impede o desenvolvimento pleno de uma educação transformadora. Apesar disso, a proposta se coloca enquanto uma força que busca lutar para acionar mecanismos governamentais e mobilizar a capacidade de ação e reação dos docentes e discentes.

Esta proposta foi se definindo, na prática, como a identidade da instituição. Os cinco primeiros anos se passaram num trabalho de saneamento da estrutura administrativa e pedagógica, pelo fato de os frades franciscanos terem adquirido o controle da mantenedora anterior, que deixara a instituição numa situação à beira do caos administrativo e educacional. Observe-se de passagem que, embora ainda distante da utopia proposta, o gesto inicial de assumir a instituição em tais condições, certamente se revestiu de um idealismo incomum, ao atender proposta de membro do governo federal para que a região geográfica atendida não ficasse sem o potencial cultural e de desenvolvimento que uma universidade pudesse representar.

As propostas do documento base inicial, ao longo dos anos, ganharam alguma visibilidade. Diversos programas se destacaram com o início destas atividades, com ênfase na área da saúde, por meio do desenvolvimento de programa de piscicultura em pequenas propriedades rurais com a finalidade de melhorar a ingestão protéica pela população e através da manutenção de um hospital escola e de uma eficiente e grande clínica odontológica. Estas foram as primeiras propostas do programa de integração docente-discente-assistencial e de pesquisa. Dos três programas destacados, a piscicultura era uma atividade associada à criação de marrecos que recebiam ração e ficavam à beira do lago e

os peixes se alimentavam dos restos de ração e dos dejetos dos marrecos. Tudo ia bem, até se tentar desenvolver a comercialização dos peixes e dos marrecos. Nesta ocasião se deparou com um problema que havia sido pouco pesquisado que foi a questão da comercialização, pois a população próxima à universidade não tinha o hábito de se alimentar com marrecos nem com peixes de água doce. Infelizmente, por diversos aspectos de ordem administrativa, o programa foi desativado, apesar de todos os avanços já desenvolvidos em outros aspectos do programa como desenvolvimento de tecnologia para a produção dos filhotes de marrecos e de peixes.

Neste aspecto a instituição aparece como elemento de contribuição assistencial comunitário no desenvolvimento da ação educacional.

Apesar do desempenho destacado acima, um programa que teve seu desenvolvido truncado foi o referente ao meio-ambiente. Precisamente neste campo, onde, pela cosmovisão franciscana, dever-se-ia dar maior acento, há lacunas a serem preenchidas, da mesma forma, em atividades ligadas à organização sócio-econômica e político-social.

2.2.1.2- Projeto Sócio-Educacional da Universidade São Francisco

Em 1991, já então com cinco anos de existência como universidade, depois de 15 anos como Faculdades Franciscanas, a Universidade S. Francisco teve seu documento base, revisto e atualizado para atender às exigências que a nova configuração institucional fazia para incorporar a cosmovisão franciscana no contexto de ensino, pesquisa e extensão próprio das universidades.

No caso específico desta universidade confessional católica, a USF também sentiu-se convocada a redimensionar sua resposta pois, na palavra do Papa João Paulo II, as universidades católicas estão confrontadas com o desafio de dar sua contribuição específica na busca de soluções para os graves problemas que afligem a humanidade. O documento papal declara que:

“No mundo de hoje, caracterizado por um desenvolvimento tão rápido da tecnologia , as tarefas da Universidade Católica assumem uma

importância e um urgência cada vez maiores. Com efeito, as descobertas científicas e tecnológicas, se por um lado comportam enorme crescimento econômico e industrial, por outro exigem a necessária e correspondente procura do seu sentido, a fim de que as novas descobertas sejam usadas para o bem autêntico dos indivíduos e da sociedade humana no seu conjunto” (João Paulo II, 1990 n.º 7).

Ao apresentar seu projeto sócio educacional, a USF como instituição confessional reafirma seu objetivo primordial de...

“ Anunciar, por todos os meios e modos a ela disponíveis enquanto Universidade, aos a que integram sua Comunidade Universitária, a Cosmovisão Franciscana, a fim de que, à luz dela, estes possam capacitar-se, humana e profissionalmente, pelo saber e pelo ser, durante e após seu período de formação, a viver em plenitude sua vocação humana, em comunhão integral e vital com a natureza, com toda pessoa humana, e com Deus, sob inspiração de São Francisco e a seu exemplo, alcançando, assim a plenitude do Bem para o gozo pleno da Paz” (Projeto Sócio Educacional, 1981: 18)

Este segundo documento institucional, que reafirma a dimensão e opção confessionalidade da USF no campo da educação, provocou uma reflexão interinstitucional a partir de temas da realidade presente a fim de consolidar os princípios e propósitos da cosmovisão franciscana no contexto das relações interpessoais, funcionais e administrativas.

O primeiro dos temas abordados traz as tendências e contradições do momento histórico, gerado pela evolução, e dentro dele, como a USF deseja realizar, como contraponto, seu Projeto Sócio Educacional.

Por outra parte, aponta ainda o momento atual como promissor e carregado de esperança, enquanto mostra os limites de um determinado modelo e o surgimento de novos atores sociais.

Neste contexto encontra-se o desafio para a instituição entender e atender as exigências da nova situação como dever ético para todos e com todos inclusive a USF.

Praticamente, no campo da produção do conhecimento o papel da universidade é discutir e buscar a solução global para os problemas e não mais em nível individualizado.

A crise pela qual passa o ensino superior atinge toda a sociedade. Quanto ao ensino superior é necessário buscar um saber-para-transformar e não a

simples informação. A universidade confessional neste contexto se coloca como alternativa privilegiada pela sua maneira própria de ser. No caso concreto da USF com sua cosmovisão franciscana, como postura de vida, pode e deve representar um caminho para a superação do mero acúmulo de conhecimento em favor da sabedoria. Neste contexto, o Projeto Sócio Educacional da USF depois de reformulado, aborda a cosmovisão franciscana como

“a adesão a um postulado fundamental, interiorizado subjetivamente, que confere sentido e coerência a uma interpretação da realidade, e que leva a uma postura própria diante da existência” (Projeto Sócio-Educacional da Universidade S. Francisco, 1991:13).

A cosmovisão franciscana, por sua vez, interpreta a postura diante da vida e do mundo cultivada por São Francisco de Assis. Fundamenta-se na vivência evangélica de Francisco, que significou e significa um modo próprio de relacionar-se com o divino, com o humano e com todas as criaturas, mediante o amor criador.

Na relação com Deus, a criatura encontra o amor perfeito, a comunhão e a participação do seu amor e bondade. Na relação com toda pessoa humana o homem assume sua dignidade e mantém respeito incondicional a todas as pessoas. Na relação com toda criatura Francisco descobria e amava a presença da beleza e bondade do Criador.

Esta cosmovisão franciscana pode suportar uma tarefa específica como identidade da instituição confessional. Trata-se de uma visão transformadora que se resume na expressão franciscana de Paz e Bem.

Toda esta concepção franciscana envolve a realidade como um todo: o divino, o indivíduo, o outro e a natureza, resultando uma atitude fraterna.

Paralelo à fraternidade manifesta-se como atitude de ser menor, no resgate da dignidade do pobre, no respeito à autonomia do sujeito e na liberdade do outro na medida em que o conduz ao compromisso do serviço.

Nesta concepção, o lema que a instituição sustenta: educação para a paz não aponta para um mero pacifismo, mas indica postura geradora da harmonia e dos valores da vida que vive pautada na verdade, na justiça, na liberdade e no amor incondicional.

Com base nesta postura, a USF, como instituição confessional, se compromete a responder aos desafios de falta de fraternidade. Para tanto, propõe colocar ações corajosas e solidárias para ser instrumento de paz. Esta opção e este compromisso público a leva a ter uma visão integralizadora da realidade, onde o estudo como busca do saber, a ciência e a pesquisa terão os objetivos de conhecer a natureza própria de cada criatura e da comunhão vital que a relaciona com a outra e a torna parte do único todo que é o universo e de ajudar a criatura a cumprir a sua dimensão específica de ser o suporte necessário á vida, resguardada sua integridade,

Apoiada nos fundamentos da cosmovisão franciscana, a USF entende que deverá assumir uma concepção educacional que lhe seja coerente. Por isso, num ultimo tema de reflexão proposto no Projeto Sócio-Educacional fica explicita o conceito de aprendizagem, considerado como processo dinâmico entre a continuidade e a novidade, na busca constante de equilíbrio entre a organização interna e a harmonia com o ambiente.

A USF, desta forma, tem a pessoa humana como parte ativa na organização da sociedade e da vida como um todo. Por sua parte a terra é e age como um todo vivo. O ser humano é uma dessas partes e está comprometido com o todo. Nesta direção a ética é entendida como o procedimento apoiado nos valores maiores da humanidade, conseqüentemente, valores cristãos, que contribuem para a plenitude da vida com toda a radicalidade exigida por esta opção.

No aspecto da aprendizagem a USF em seu Projeto Sócio Educacional adota a metodologia interdisciplinar para favorecer a diversidade, no recorte específico que as disciplinas fazem no seu objeto de estudo e a unidade, na visão comum e globalizante dos fenômenos. Então, tem-se a educação como trabalho onde o conhecimento e os objetivos contemplam capacitação, sensibilização e compromisso.

Como espaço universitário, a USF se abre ao debate e ao confronto acadêmico, "o que exige o respeito à ética da alteridade, entendida como atitudes e relacionamentos que se apresentam como o ser e o estar com e para o outro e

com a totalidade do existente, respeitadas as diferenças e as identidades” (Projeto Sócio-Educacional, 1991). Esta opção e este compromisso se dão de forma consciente das dificuldades que deverão ser vencidas para que estes ideais e estas utopias possam um dia se apresentar como algo aceito e consagrado como atitude e postura de parte significativa das ações do seu corpo acadêmico e administrativo e como reflexo na sociedade de suas ações e conseqüências educacionais

O documento finaliza reassumindo o objetivo maior da USF como instituição educacional comprometida com a vida, já apresentado no documento-base elaborado em 1981.

2.2.1.3 - Plano de Ação 1991-1994

Também em 1991, foi elaborado um terceiro documento, conhecido como Plano de Ação –1991-1994. Conforme o título, foi uma proposta com status de documento–base para orientar os trabalhos no período 91-94, com ênfase para as questões administrativas sendo-lhe ressalvada toda possibilidade de ajustes quando a necessidade o exigisse.

Por ocasião do 5º aniversário da USF como Universidade foram realizados vários programas de treinamentos, sobretudo nas áreas de gestão e administração universitária. Com os professores houve um estudo de propostas sobre sugestões levantadas durante o 1º Encontro de Avaliação da Universidade em fins de 1989 para promover uma revisão da realidade percorrida pela jovem instituição. A discussão dessas propostas culminou com a elaboração de um Plano de Ação plurianual orientado pela filosofia da instituição expressa no Projeto Sócio-Educacional da USF. A qualidade dos serviços educacionais foi o centro de preocupação dos trabalhos e esta etapa dos trabalhos contou com a participação de aproximadamente 350 professores, em torno de 58% do quadro docente da época.

Do plano de ação constam: o perfil institucional, a análise ambiental, a missão e as diretrizes gerais da USF bem como a proposta de ação com os objetivos, as estratégias, as metas e o cronograma de ação.

A análise ambiental ponderou as variáveis políticas, econômicas, sociais, culturais, tecnológicas, demográficas e ambientais geradoras de cenários prospectivos e condicionantes que influenciam, em maior ou menor escala as estratégias institucionais da Universidade. Cada variável foi analisada em seus fatores e pelos indicadores de oportunidades e ameaças.

No item Missão e Diretrizes Gerais da Universidade foi reafirmada a primitiva missão já exposta no Projeto Sócio-Educacional. Nas Diretrizes Gerais destacaram-se a viabilização da Missão de tal forma a compatibilizar meios e fins; a promoção da interação das Ciências, buscando superar a mera reprodução do saber e a oferta de estruturas organizacionais e materiais para atender às exigências das mudanças.

Para a viabilização do Plano foram elaboradas linhas básicas nas quatro áreas de atuação; desenvolvimento institucional, ensino e pesquisa, comunitária e extensão e administrativa.

Cada área classificou grandes objetivos; formularam-se as estratégias decodificadas em metas cronogramadas e orçamentadas para o triênio 92-94. Os grandes objetivos foram assim definidos:

“Na área de Desenvolvimento Institucional –

- 1. Qualificar o papel social da Instituição enquanto universidade, com missão própria principalmente nas suas áreas de abrangência;*
- 2. Desenvolver processos participativos com os segmentos universitários, garantindo a continuidade da missão institucional;*
- 3. Atender as necessidades geopolíticas, oferecendo aos diversos públicos serviços qualificados decorrentes de sua missão;*
- 4. Buscar equilíbrio econômico-financeiro, base para viabilização da missão pretendida*

Na área de ensino e pesquisa -

- 1. Melhorar a qualidade de ensino, promovendo a capacitação humana e profissional;*
- 2. Garantir a cosmovisão franciscana como referencial;*
- 3. Educar profissionais para a consciência das mudanças em curso na sociedade e no mercado e capacitá-los para desenvolver através delas a prática do bem;*
- 4. Racionalizar o uso dos recursos para o ensino, que corresponda ao desenvolvimento dos valores fundamentais da USF;*

5. *Priorizar o desenvolvimento da pesquisa e da produção científica para privilegiar a qualidade e a integridade de vida.*

Na área Comunitária e de Extensão:

1. *Dinamizar o processo de envolvimento consciente da comunidade universitária com os princípios norteadores da USF;*
2. *Intensificar o entrosamento da comunidade universitária, possibilitando a vivência da paz;*
3. *Prestar serviços à comunidade interna ou externa priorizando os que expressem arte, cultura e ciência;*

Na área Administrativa –

1. *Adequar os procedimentos administrativos às necessidades educacionais*
2. *Administrar de acordo com os planos diretores de obras, pessoa, informação e patrimônio;*
3. *Administrar com uma política de manutenção, reposição e racionalização de instalações, equipamentos e material permanente”; (Plano de Ação – USF 91-94)*

Este Plano de Ação, serviu para balizar grande parte das ações que a USF adotou nos anos seguintes. Em decorrência houve um crescimento significativo na qualificação profissional docente, com aumento da pesquisa e adequação dos laboratórios às necessidades do momento. Na área comunitária e de extensão as iniciativas foram tímidas, contudo, ações de envolvimento comunitário e parcerias com grupos intra e extra instituição tiveram alguma atuação.

Nas atividades comunitárias foi constatado que a confessionalidade, para se apresentar como algo visível e significativamente importante nas atividades desenvolvidas, necessitava de muito mais fundamentação. Esta necessidade foi percebida quando ao nível dos projetos tudo parecia sob controle, na prática, foi constatada a necessidade de maior suporte teórico no que se referia à confessionalidade. Apesar disso houve destaque para as ações comunitárias junto às comunidades carentes, mas para a comunidade interna da USF este programa deixou a desejar.

A proposta base da ação comunitária previa um processo permanente de divulgação e debate envolvendo a cosmovisão franciscana entre professores, alunos e corpo técnico-administrativo, mas este programa, apesar de sua importância estratégica caminhou com muita lentidão.

2.2.1.4.- A proposta político-pedagógica para a USF

No dia 9 de setembro de 1999 em reunião solene do conselho universitário da USF, para a recondução do reitor, Frei Constâncio Nogara OFM, foi apresentado um novo documento denominado como Proposta Político-Pedagógica para a USF. Este documento foi elaborado para servir como base e inspiração para o Planejamento Estratégico do próximo sexênio.

Este foi o mais recente documento norteador das ações da USF e foi formulado com a finalidade de promover um olhar retrospectivo à trajetória de seu desenvolvimento, que nesta época perfazia 20 anos. Recolher a experiência já vivida, para retomar a missão confessional e delinear um projeto futuro, tendo presente a condição de agente da história, estabelecer a necessidade, de a instituição adaptar-se a uma sociedade em contínuas mudanças, era a finalidade maior desse documento.

O conteúdo da Proposta Político-Pedagógica reflete sobre o papel a ser desempenhado pela universidade às vésperas do ano 2000 e início de novo século, analisa a caminhada feita pela instituição e acena para as mudanças que devem se processar. Num capítulo próprio, retoma a missão institucional e reafirma seu caráter confessional e comunitário. Na área acadêmica prioriza o foco no aluno, os projetos pedagógicos dos cursos, a pós-graduação, a carreira docente e o aprimoramento pedagógico-didático dos professores.

O documento também estabelece diretrizes e políticas de ação e extensão junto à comunidade interna e externa.

Na área administrativa sinaliza para uma gestão profissionalizada, partilhada, ressaltando a necessidade de manter a instituição voltada para as relações nacionais e internacionais como forma de diminuir os efeitos nocivos da endogenia.

Um capítulo trata da avaliação institucional e conclui com a apresentação da nova configuração academico-institucional da universidade que passou a estruturar-se a partir de cinco centros.

Na Proposta Político-Pedagógica da USF, em seu capítulo de abertura, o documento acentua que

“a USF quer estar acompanhando o mundo atual e, como tal, deverá manter-se atenta em suas funções, para participar do processo de mudanças que esta proposta induz. As transformações pelas quais a instituição deve passar não são apenas urgentes, mas radicais. Deve a universidade impor-se como centro gerador do pensamento sobre o tipo de mundo que se deseja para o futuro e trabalhar para produzir o conhecimento necessário para aproximar este futuro. Para tanto é imperativo acompanhar as mudanças”. (Projeto Político-Pedagógico da USF, 1999)

Na redefinição de funções a proposta indica mudanças na natureza da prestação de serviços acadêmicos. Assim, a USF se propõe a oferecer um programa moderno de aprendizagem continuada e de educação à distância, onde os serviços não terão fronteiras e a aprendizagem se efetivará em qualquer tempo e lugar, através de meios e serviços diversificados. Para tanto, exigem-se novas formas de ensino que se apresentem como processo mais interativo.

No capítulo dois, a proposta explicita o contexto da USF. Após relembrar a história vivida, sinaliza o momento de necessárias mudanças que levarão a instituição a redefinir seu perfil administrativo interno, bem como, o lugar junto às demais universidades brasileiras e redesenhar seu relacionamento com a sociedade e com o mercado.

Sem abandonar sua função de origem, como produtora e transmissora de ciência, hoje nova vertente esta solicitando da universidade que esteja direcionada às necessidades públicas, formando profissionais capazes de interagir com o mercado e agentes de transformação deste mercado.

A Universidade São Francisco, como instituição confessional e comunitária de acordo com a Proposta Político Pedagógica deverá tender para uma nova vertente que por sinal deverá ser muito desafiadora, ao se considerar os aspectos propostos neste documento. Não é sem razão que a instituição aponta para um novo perfil que se delineia, provocado por mecanismos internos e mesmo por pressões incidentais de fora do sistema universitário.

Uma digressão se faz necessária para a compreensão deste fato. As mudanças preconizadas ocorreram num prazo mais curto que se supunha e certamente estão adquirindo rumo próprio e independente do que foi estabelecido

em função de circunstâncias inesperadas, com uma grave enfermidade e afastamento do reitor Frei Constâncio Nogara. Na ocasião do lançamento da Proposta Político Pedagógica, Frei Constâncio reassumia seu quarto mandato, mas seu afastamento alterou o cronograma anteriormente traçado, precipitando uma série de mudanças dentro da instituição, de alcance ainda não delineadas.

Na organização acadêmica, algumas transformações estão se processando conforme o modelo previsto com a supressão das faculdades e departamentos e adoção de centros e cursos.

Retomando a proposta, atentamos para o fato de que em seus objetivos, está expressa a perspectiva da instituição, sem perder sua identidade confessional, abrir-se para outras formas de interação com o mercado e com a iniciativa privada.

Uma vez apresentado o novo perfil institucional, o documento delineia os pilares que sustentam as novas perspectivas. Assim no capítulo seguinte recoloca a missão da Universidade São Francisco – a confessionalidade e o caráter comunitário.

A questão base que pretende responder com aquele algo mais que a instituição confessional oferece ao aluno, se explicita da seguinte forma: que tipo de ser humano a USF se propõe formar e que valores se propõe veicular? Para responder à questão fundamenta-se nos valores que a instituição possui, sintetizados nos quadros referenciais ou na inspiração de quem constituiu a instituição primitivamente assim como a própria história da instituição, a experiência pessoal e as opções dos que a dirigem.

Em seu projeto, a USF, como instituição confessional, se integra à preocupação humanística que, aliás, é a própria preocupação manifesta na Conferência Mundial sobre Educação Superior, promovida pela UNESCO, em Paris, 1995:

“Os sistemas de educação superior devem aumentar sua capacidade para viver em meio à incerteza, para mudar e provocar mudanças, para atender às necessidades sociais e promover a solidariedade e a igualdade; devem preservar e exercer o rigor científico e a originalidade, em um espírito de imparcialidade, como condição prévia básica para atingir e manter um nível indispensável de qualidade; e devem colocar os estudantes no centro das suas preocupações, dentro de uma perspectiva

continuada, para assim permitir a integração total dos estudantes na sociedade de conhecimento global no novo século”.

O quadro referencial que sustenta a instituição remete à cosmovisão franciscana que, traduzida na missão, assim se expressa:

“A USF, sob a inspiração de seu Patrono São Francisco de Assis, tem por missão produzir e difundir o conhecimento, libertar o ser humano pelo diálogo entre a ciência e a fé e promover fraternidade e solidariedade, mediante a prática do bom e conseqüente construção da paz”.

A proposta de educação da USF apresentada nesta Proposta indica que a USF pretende educar o ser humano que ele seja fundamentalmente:

“solidário e fraterno; sensível às necessidades dos outros seres humanos e da natureza; aberto à complexidade, não-dogmático e em constante processo de aprendizagem; criativo e empreendedor, bem informado e competente; crítico e autônomo, que saiba pensar por si mesmo, que saiba colocar a ciência e a tecnologia a serviço da vida e que seja e esteja aberto ao transcendente e ao grande mistério de Deus” (Projeto/1999).

A partir de sua missão e demais princípios que acompanham a forma de educação a USF se define como instituição confessional católica, assumindo a orientação da Igreja Católica incorporando-a no documento:

“Ela só consegue a realização plena (de ser universidade católica) no momento em que dá um testemunho de seriedade e de rigor como membro da comunidade internacional do saber e, ao mesmo tempo, exprime, em ligação explícita com a Igreja, tanto no plano local como universal, consolidando a identidade católica. Por sua existência ela garante de modo institucional, uma presença cristã no mundo universitário” (Presença da Igreja na Universidade e na Cultura Universitária, nº 2, Cidade do Vaticano, 1994).

Um grande desafio está na viabilização destas propostas de caráter comunitário e confessional estando ela mergulhada num mundo conduzido por valores dominados pelo egoísmo, consumismo, materialismo e falta de ética. Também se constitui em desafio a proposta de motivar e entusiasmar o corpo social da universidade para os valores cristãos e franciscanos apresentados como base para a instituição.

Dentre as alternativas de ação o Projeto aponta para a necessidade de irradiar influência a partir da competência e da forma de inserção social pelo que faz enquanto universidade: no ensino, na pesquisa na extensão e na ação comunitária. Aponta também para as contradições e os limites, que devem ser

considerados como possibilidades e chances a serem aproveitadas, para gerar ações que passam pelo diálogo com o diferente e com outras correntes de pensamento que questionam as propostas desta instituição confessional.

Para cumprir seu papel enquanto instituição confessional de ensino superior a Proposta Pedagógico Didática apresenta as seguintes linhas balizadoras para as ações futuras: A USF como Universidade que forma para a vida, então deve desenvolver ciência e tecnologia a serviço da transformação social; deve ser agente formadora de cidadãos e de lideranças com potencial de mudar a sociedade; deve contribuir com uma formação cultural onde projetos artístico culturais sejam uma forma de contrapor a experiência pessoal e interpessoal à massificação imposta pela indústria cultural; deve dinamizar os valores culturais regionais assim como enfrentar o desafio ecológico e a salvaguarda da vida.

Estas ações são propostas com a confiança de que a figura de São Francisco, como patrono do meio ambiente e da ecologia, interfira também na dimensão da natureza das pessoas como parte integrante da natureza. Esta colocação faz com que uma instituição confessional e franciscana tenha por dever responder à atual crise ecológica de maneira prática concebendo a humanidade como parte de uma totalidade viva, mais ampla. Ainda como princípios balizadores a Proposta destaca a transcendência e sentido da vida, considerando que cresce no mundo o interesse pela espiritualização que se contrapõe à banalização da vida. Neste particular, a proposta da mensagem cristã pode encontrar acolhida e adesão.

A proposta político-pedagógica, se completa ao explicitar as diretrizes para a área acadêmica que devem partir dos paradigmas da liberdade acadêmica e da autonomia universitária, garantindo o propósito de integrar os diversos conceitos e elementos que balizam o fazer acadêmico e institucional. Como diretrizes e princípios que norteiam a ação, estaria em primeiro plano, o foco no aluno, tornando-o centro da atenção nos serviços, no atendimento de suas necessidades e na atenção que lhe é dedicada em sala de aula e demais ambientes educativos, de tal forma, que considere o aluno como parceiro na construção do saber.

A construção dos projetos pedagógicos dos cursos também foi apontada como mais uma das grandes diretrizes da ação institucional da USF. Cada projeto deve refletir a proposta da instituição enquanto confessional, resguardadas suas especificidades e natureza individual.

Ainda no campo acadêmico a USF se dispõe ao cultivo da integração entre ensino e setor produtivo, para que os alunos possam atuar na sociedade como cidadão competente, criativo e comprometido com as mudanças do seu tempo.

No capítulo dedicado às diretrizes e políticas para a ação e extensão comunitárias, as atividades representam um ganho e uma alternativa de interação com a sociedade no aspecto de formação e informação.

A proposta de ação comunitária parte das unidades acadêmicas, dos centros e dos cursos, devidamente motivadas para uma ação solidária junto às populações carentes.

As diretrizes e políticas para a área administrativa prevêm uma gestão administrativa profissionalizada e partilhada.

A proposta não descuida das relações internacionais e nacionais que a instituição deve cultivar pois tal relacionamento entre as instituições congêneres levam ao crescimento, aperfeiçoamento e valorização do corpo docente, discente e técnico-administrativo além de atrair recursos e projetar a instituição no meio acadêmico e dos negócios.

O Projeto contempla também um capítulo referente à continuidade e aprimoramento do programa de avaliação institucional iniciado há 7 anos e que já tem um relatório conclusivo de um quinquênio de avaliações sucessivas. Este programa desenvolve avaliação diagnóstica e visa prioritariamente a qualidade da ação acadêmica atendendo às exigências da universidade contemporânea. Através dos diagnósticos este programa fornece dados para o aprimoramento do planejamento da gestão universitária além de possibilitar uma sistemática prestação de contas à sociedade interna e externa.

Concluindo o documento da proposta político-pedagógica é apresentada a nova configuração da instituição. Partindo da não eficiência do modelo de organização acadêmica proposto pela Reforma Universitária de 1968, a instituição

reconfigurou as faculdades em Centros que atendem aos requisitos acadêmicos de interdisciplinaridade e integração, bem como, favorecem a eficácia organizacional e a capacidade empreendedora. Agregando cursos afins, foram criados cinco centros: Centro de Ciências Sociais, Jurídicas e Administrativas (Bragança Paulista); Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (Bragança Paulista); Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (Itatiba); Centro de Ciências Humanas e Sociais (Itatiba); Centro de Ciências Jurídicas , Humanas e Sociais (São Paulo).

A USF, ao assumir esta nova configuração, tem consciência de que “é muito mais que uma mera reestruturação administrativa: trata-se de uma ruptura de parâmetros organizacionais, envolvendo uma profunda alteração na cultura, nos valores e nas relações de poder predominantes na Universidade São Francisco. Neste contexto, exige-se de todos, mas particularmente dos Diretores de Centro e dos Coordenadores de Curso, os verdadeiros pilares da mudança, uma especial contribuição e um envolvimento necessário para conduzir a USF ao sucesso” (Projeto/1999).

2.3 - Confessionalidade nas instituições metodistas de ensino superior

No estudo da confessionalidade em instituições educacionais metodistas Josgrilberg (1998) justifica a estrutura existencial da confessionalidade na educação como uma realidade da natureza humana.

A proposta de pensar a confessionalidade em relação à educação deve aqui ser vista como um pensamento avaliativo da experiência e do sentido que ela tem para a pessoa numa instituição confessional.

Confessionalidade não é algo acrescentado à condição humana. O ser humano é identificado em modos de ser que ele assume subjetiva e historicamente. Daí, este ato de assumir se apresentar como um modo de confessar. A pessoa, pelo modo de ser, está se dizendo.

Quando se afirma que alguém é cristão se está definindo seu modo

fundamental e existencial de ser. É o específico. E tem-se diferentes jeitos de ser cristão. Aí se expressa a confessionalidade.

Há uma questão básica quando se trata da relação entre confessionalidade e educação que é: “como se insere em nossa estrutura existencial o ser confessional, ou a dimensão confessional de nosso existir”.

Há posições divergentes quanto à confessionalidade na educação. Existem os que afirmam que a educação deve ser neutra e não ter nenhum caráter religioso ou até ideológico. Educação, nesta linha de pensar, tem dimensão pública que nada tem a ver com as opções particulares das pessoas. Seria a luta pela autonomia da educação, no sentido pleno.

Contra esta posição existem os argumentos de que a universidade pode ser relativamente autônoma no saber e na ciência em relação às demais, mas no seu interior, no contexto de suas relações internas, não é possível que haja neutralidade nem autonomia absoluta de cada um de seus agentes de construção do saber e da ciência. Numa sociedade pluralista, como esta na qual vivemos, é fundamental que se reconheça a importância da tradição e das formas específicas de se cultivar valores os quais são vitais para a dinâmica e para a saúde desta sociedade. Neste caso, autonomia não significa ausência de opção particular influenciando o processo social, mas é o conjunto de todas as opções particulares em torno de temas comuns na construção das diversas opções possíveis agindo como um processo auto-organizativo (Morin, 1998). Neste processo todos fazem opções e se comprometem com o conjunto que se apresentará como resultado.

Esta argumentação pretende deixar claro que não existe neutralidade na educação. Por sua vez, o diálogo dentro da educação leva a conhecer melhor a pessoa na sua concretude, o que passa a ser essencial e comum em todo o processo educativo.

Quando uma instituição se confessa cristã não está impondo sua confissão, apenas está no direito de educar, de acordo com uma especificidade, publicamente apresentada, o que, de certa forma, se constitui para a sociedade como um compromisso que vai possibilitar que esta mesma sociedade cobre desta instituição uma certa coerência e um determinado comportamento diante de

diferentes aspectos impostos por esta mesma sociedade, como por exemplo, o fato de universidades confessionais fazerem um certo discurso frente à exclusão e à miséria mas terem que assumir que fazem parte do sistema capitalista e neoliberal que é naturalmente agente de miséria e de exclusão.

Por isso, ao se questionar a dimensão confessional em educação se está buscando uma visão da confessionalidade como a inserção existencial de uma possibilidade fundamental de vida na estrutura do existir da pessoa e da sociedade na qual está imersa.

Para se compreender o processo do existir conforme o método fenomenológico, entram as facticidades e circunstâncias daquilo que se passa com a pessoa, que num processo intersubjetivo elabora a realidade onde as pessoas se encontram e se entendem.

O ser humano, no existencialismo, é caracterizado como consistindo na sua ex-sistência. Ligada à existência, temos a experiência, que no seu sentido primeiro, se reporta ao sair de si, sair de seus limites. No processo de experimentar se desenvolve o modo de ser de cada um. Então entende-se educação não como um acidente na vida da pessoa mas como existência, como experiência. Por isso, educar é um ato próprio da estrutura existencial do ser humano que acontece no espaço inter-humano e possibilita condições do aprender a ser.

Cada instituição educacional é diferenciada quanto ao seu papel relacionado à condição de formadora e crítica dos diferentes modos de ser ou de existir do ser humano. Ao se analisar a realidade educacional do contexto em que se vive pode-se, dentro de certos limites, afirmar que há uma crise em relação ao sentido mesmo da instituição educacional. Está-se fazendo educação cada vez mais anônima quando se ensinam conteúdos que não têm mais vínculos com a subjetividade, e que se apresentam mais para responder ao sistema, para produzir mais ciência, mais técnica e atendendo menos aos referenciais relativos à dignidade e necessidades particulares e essenciais à vida enquanto domínio da afetividade e da subjetividade. O mercado profissional avalia os candidatos às oportunidades de trabalho pela competência abstrata, por aquela que produz

teorias científicas e não pela postura ética do saber frente à vida. A preocupação é com a inteligência instrumental de confecção de produtos e manutenção dos sistemas.

A educação confessional, por sua vez, em tese, toma em consideração a subjetividade e a existência. Na essência, a educação confessional vai, pois, contra a educação abstrata, aquela educação que é descompromissada com o ser humano em sua existência concreta. É preciso ter coragem de dizer “eu” na educação, i. é: colocar-se como alguém que tem história e um modo próprio de ser. É isto que a educação confessional propõe: dizer sua especificidade para possibilitar o diálogo franco, aberto e comprometido com as diferentes verdades possíveis e esperadas.

Na realidade do mundo globalizado, da forma como se apresenta atualmente, se faz de tudo para as pessoas parecerem, cada vez mais, sem especificidade. Tudo se torna cada vez mais igual em toda a parte, sob alguns aspectos, que garantam a submissão da maioria aos princípios propostos por pequenos mas poderosos grupos de domínio mundial. O que conta são os princípios e valores utilitários, comandados pela lógica do sistema econômico.

Contudo, na vida humana, o modo de ser e a especificidade existencial deve ser encarnada no processo como historicamente fundamental. O ser humano cria memórias e tradição, na medida em que faz a história e se torna agente e produto dessa mesma história. A tradição desenha onde o homem vive inserido, o que faz parte de sua estrutura existencial.

A confessionalidade tomada enquanto especificidade que mostra o modo de ser assumido como pessoa é, antes de ser opção religiosa ou cristã, parte do existir e do ser. As pessoas confessam coisas diferentes, de modos diferentes, em visões diferentes. A diversidade de confissões é algo próprio do ser humano o que o torna único.

A confessionalidade, relacionada à fé, está ligada a uma estrutura existencial onde as palavras e a praxis se expressam no engajamento e onde a pessoa coloca seu modo de ser na direção daquilo que confessa. Toda educação tem uma dimensão de compromisso com o outro, com a História, com a cultura.

Por isso, uma instituição confessional não pode restringir-se a um conceito abstrato. Documentos e declarações só têm validade à medida que brotam da vida e voltam à vida, à medida que as propostas se apresentam como testemunho e como ações.

No contexto de uma instituição confessional educativa a confessionalidade pode ser assumida em dois níveis: no projeto pedagógico e nas pessoas que confessam sua identidade e realizam como compromisso suas propostas. Por tanto, o projeto institucional confessional se legitima pelas ações e pelas pessoas que o vivenciam. A confessionalidade, desta forma, somente pode ser pensada como parte da existência humana que se faz na experiência educativa. A confessionalidade não pode ser vista como um conteúdo pronto ou como um produto, mas como fator dinâmico de vida que se renova no fazer. Esta abordagem tem especial importância enquanto aponta o perigo de a confessionalidade se apresentar como algo funcional e objetivo atendendo a pressupostos esperados e projetados, mascarando a proposta educacional confessional que se diz apresentar.

Ao se afirmar a possibilidade de uma educação confessional se está contrapondo aos princípios da globalização na medida em que a confessionalidade valoriza a identidade coletiva e a individuação com toda a subjetividade que lhe é decorrente e a globalização valoriza a individualidade, negando a organização coletiva de forma crítica e questionadora. A globalização valoriza as empresas e os contratos e propõe uma sociedade submissa e obediente sem fornecer princípios e valores que suportariam posições favoráveis à vida das comunidades.

2.3.1- O COGEIME e a confessionalidade metodista. Um caso no estudo.

Neste item apresentamos a síntese da visão de educação e confessionalidade de uma instituição protestante. Optamos pelo Conselho Geral da Igreja Metodista (COGEIME) pelo fato de ele congregar o conjunto de escolas

metodistas existentes no Brasil e se destinar ao estudo do tema alvo desta pesquisa.

Cesar (1998), ao analisar a relação existente entre educação e confessionalidade, traça alguns marcos que definem a confessionalidade e o projeto pedagógico de instituições confessionais metodistas no Brasil.

Em sua origem no Brasil, as escolas metodistas eram conhecidas como as escolas americanas. Atualmente esta imagem está superada, e as escolas metodistas se afirmam como um espaço genuinamente brasileiro e comprometido com as questões nacionais. Existe inclusive um processo educacional encarnado na realidade latino-americana. Este novo perfil surgiu quando foi assumido o compromisso de desenvolver um referencial, advindo de debates entre teologia e educação, cujo tema central estava pautado na confessionalidade metodista que, desde sua origem, coloca na escola o coração do projeto evangelizador para realizar parte significativa do projeto da missão maior da Igreja.

A história confirma o movimento metodista como fundamentalmente educativo. A presença metodista no Brasil se iniciou com o propósito e as características próprias para atender às elites da classe dirigente, de acordo com o modelo liberal democrático norte-americano.

Com a crise da evangelização protestante civilizatória, estruturou-se no Brasil, no campo educacional, o modelo da encarnação cultural que pauta o projeto institucional confessional metodista dos dias atuais.

Há no metodismo um esforço manifesto em separar a Igreja e sua missão, da escola confessional como parte do projeto maior da fé. A Igreja se constrói pela evangelização e o Reino de Deus vai além da Igreja. De outra parte, a escola confessional não existe para promover a evangelização da Igreja, mas para sinalizar o Reino de Deus. Conseqüentemente a dimensão de confessionalidade que a escola sustenta, ultrapassa a denominação da Igreja. Sendo a escola um local de formação de personalidade livre e de produção e transmissão de conhecimento não cabe reduzi-la à confessionalidade de uma certa denominação. O COGEIME considera que é preciso ter um conceito de confessionalidade como processo e dinâmica ecumênica e pluralista.

A dimensão confessional ecumênica permite programar um projeto educacional não dogmático, mas científico e crítico. É neste contexto que se dá a interconexão entre fé e cultura.

A especificidade distintiva da escola confessional, na visão metodista, assume que é própria da fé a construção de sentido para a realidade. Esta postura parte da premissa de que em educação não existe neutralidade. Todo conhecimento está relacionado a uma visão de mundo, a uma ideologia ou a um sentido mais amplo da vida.

Desta forma, a instituição educacional de confissão metodista, na construção de um projeto institucional confessional, busca sentido para a história, para a produção e para o fazer dos humanos.

A construção de um projeto educacional na instituição metodista se apoia em alguns marcos que sintetizamos em quatro blocos: - 1: Cultivo da reflexão e elaboração teológica no contexto da tradição wesleyana para: a) garantir a sustentação de uma filosofia cristã que permita o diálogo, a partir dos marcos da fé e da busca de sentido, com as ciências, com a produção de conhecimentos e com o próprio projeto pedagógico da instituição; b) elaborar o projeto educacional na instituição confessional como um marco operativo da própria instituição. Este projeto educacional é secular mas incorpora a missão institucional confessional. 2: O processo administrativo deverá se pautar em processo decisório necessariamente participativo considerando os diversos níveis operacionais e hierárquicos. Os procedimentos administrativos devem favorecer a prática da justiça, da solidariedade, e da responsabilidade como aspectos dominantes que reduzam ao máximo a competitividade. As ações administrativas não podem se reduzir aos objetivos da busca de eficiência apenas. Os princípios administrativos da escola confessional precisam estar coerentes com os objetivos do projeto educacional. Os espaços próprios da Igreja, como a capela e os símbolos da Igreja devem ser vistos com especial relevância pela administração. 3: A natureza acadêmico pedagógica deve supor um processo permanente de construção, avaliação e reconstrução do projeto pedagógico institucional, devendo ser liderado por educadores afinados com a confissão metodista e que valorizem a

necessidade da participação da comunidade no projeto. Os princípios da confessionalidade requerem adesão livre e visam a promoção da instituição confessional por meio da competência dos seus educadores. Estes devem estabelecer uma relação orgânica entre as demandas da sociedade e os fundamentos da fé. 4: A escola confessional precisa afirmar sua natureza enquanto instituição secular, de modo dialético com sua afirmação de que é confessional. Enquanto escola é uma instituição civil e secular que forma cidadãos, por isso, não é concebida censura religiosa na produção do saber. O espaço nas instituições metodistas de ensino é de liberdade e compromisso com a formação de profissionais capazes de afrentar e atuar no mercado, produzir ciência e interferir no processo de organização da sociedade. Esta realidade tem implicações para a instituição confessional quanto ao processo da seleção de seus docentes. Paralelamente aos critérios da confessionalidade não se pode abandonar os da competência científica e pedagógica. A confessionalidade supõe a construção de projeto pedagógico que traga orientações, mas igualmente respeita o espaço autônomo e próprio do processo pedagógico e da produção do saber. O debate livre, no interior do projeto assumido pela comunidade poderá corrigir os desvios que favoreçam minorias socialmente ilegítimas.

Apesar de toda fundamentação que sustenta a confessionalidade das instituições metodistas, deve estar clara a consciência de que *“de fato, na realidade ainda não temos instituições confessionais mas sabemos o caminho para tentarmos sua transformação”* (Cesar, 1998: 23).

A consulta em documentos de 1992 a respeito da confessionalidade metodista, chama a atenção a clareza com que Elias Boaventura (1992) expõe a situação da atuação dos metodistas, junto às universidades metodistas brasileiras. O momento pedia que a presença confessional fosse redimensionada para fazer frente ao vácuo que se desenhava com a crescente desvalorização e perda de prestígio das universidades estatais, junto aos órgãos de fomento.

Um olhar crítico sobre a história da presença metodista, na educação brasileira, mostra que no início ela identificava-se com o pensamento liberal, aderindo ao movimento escolanovista que via a educação como preparação do

indivíduo para proporcionar o bem estar da sociedade. Nesta perspectiva, a educação metodista preocupou-se prioritariamente com a elite dirigente.

Com o passar do tempo, houve uma autocrítica que mobilizou a comunidade metodista para transformar esta posição e esta imagem.

Apesar dos metodistas brasileiros, terem se apresentado inicialmente como liberais, demonstraram grande flexibilidade, inserindo-se nos diferentes momentos da história brasileira ao incorporar e se adaptar aos diversos estilos de governo e diferentes fases de nosso processo de transformação social. Tais posturas, embora contrariassem o ideal de uma educação transformadora, são justificadas pela obediência às autoridades constituídas (sic) (Boaventura, 1992).

Do ponto de vista pedagógico a educação metodista acompanhou os avanços da educação e foi mesmo alvo das críticas do conservadorismo católico, da época (Boaventura, 1992).

A confessionalidade metodista, assumindo uma identidade liberal, no Brasil, encontrou uma série de obstáculos para sua implantação e aceitação pública pelo fato de manifestar como reflexo da cultura norte-americana a qual se chocava com o espírito nacionalista vigente no Brasil. O espírito nacionalista rejeitava sistematicamente os empreendimentos estrangeiros. Um segundo obstáculo se apoiou na cumplicidade dos metodistas com o poder constituído, na medida em que o ensino privado que promovia não desenvolvia postura crítica. Pela autocrítica que foi empreendida na década de 1980 foi constatado que esta postura contrariava a premissa de que deveriam ser cidadãos do Reino e não meros súditos do império. Esta premissa é em síntese um princípio da doutrina metodista. Um terceiro obstáculo foi o fato de que as escolas metodistas se caracterizavam como agentes de educação, com ação mais modernizadora da sociedade e menos comprometida com a transformação e a busca de uma nova ordem social. A partir desse processo de autocrítica, as instituições metodistas de ensino romperam com a posição de ser escola elitista e excludente e assumiram a autocrítica como processo permanente de desenvolvimento de transformação continuada de seus propósitos e procedimentos.

No aspecto administrativo, acompanhando a política estatal antipovo, contrária aos interesses das classes trabalhadoras, os administradores metodistas também se defrontaram com situações problemáticas com referência a salários e inadequadas condições de trabalho, no interior de suas instituições, como herança de suas origens.

Esta realidade ofuscava a identidade confessional das escolas metodistas. Para alterar este quadro foi estabelecido como prioridade o clareamento do que era a confessionalidade metodista, seguido da decisão de avaliar a contribuição dessa confessionalidade em termos educativos como marca de sua originalidade no contexto educacional brasileiro. A proposta resultante desta decisão foi a de que o avanço do metodismo no Brasil se daria pela competência e pela capacidade de diálogo com todas as tendências, dentro de todos os setores educativos das escolas às universidades e não, pelo exercício do poder ou pela sedução publicitária.

2.3.1.1-Diretrizes para a Educação Metodista

O documento que serviu de apoio para este item da pesquisa, conhecido como “Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista” (1982) é produto do processo de renovação assumido pela igreja metodista no Brasil depois da constatação que sua atuação na educação não correspondia aos fundamentos do metodismo.

O reconhecimento do desvio da proposta confessional original aponta para a ação educativa que valorizava atitudes individualistas, e se caracteriza como reprodutora do sistema oficial, sem ter capacidade para inovações. Neste processo, ocorreu um distanciando da proposta evangélica que tem essencialmente dimensões políticas e sociais de caráter inovador e coletivo. Numa palavra, o sistema educativo foi se esvaziando em sua identidade confessional metodista, que era a razão de ser da atividade educativa, enquanto instrumento de transformação social, por meio da evangelização para a

capacitação crítica e comprometida da população com a vida sem miséria e exclusão.

A constatação que a ação educativa metodista não cumpria com sua proposta pelo fato de não se identificava plenamente com a cultura brasileira e porque havia pouca preocupação em buscar soluções de base para situações de carência que afetavam a maioria do povo brasileiro, aliado ao fato de que historicamente, a entrada da confissão metodista no Brasil, veio transplantar parte da cultura norte-americana para o campo da educação, motivou mudanças tanto na estrutura educacional quanto eclesial.

Boaventura (1992), destaca que nos colégios metodistas tudo lembrava aquela cultura de origem. E os próprios agentes da educação, à época, sentiam-se estrangeiros cultivando uma educação que lhe era própria. Há vários testemunhos que confirmam este quadro como o seguinte:

“Em primeiro lugar, suas raízes norte-americanas, ostensivamente preservadas nos instrumentos pedagógicos (os edifícios, os nomes as instituições e a presença missionária), fizeram do projeto metodista um empreendimento “estrangeiro”, com características colonizadoras, que os metodistas incorporaram e aceitaram como válido no balizamento de sua prática escolar” (Boaventura, 1992:41).

O fato de as escolas estarem embasadas no pensamento liberal e nos princípios da escola nova as distanciava da realidade brasileira tendo inclusive pouca preocupação com os pobres e os excluídos.

De acordo com os referenciais destacados acima, o conceito de educação das escolas metodistas previa a preparação do indivíduo para alcançar um desejado bem-estar social e se acreditava que esta meta seria alcançada na medida em que a educação formasse melhor a elite dirigente que mantinha o controle social e, portanto, tinha o poder de transformar a sociedade (Boaventura 1992).

Ainda de acordo com a revisão de sua prática confessional e de sua ação educativa realizada, até aquele momento, foi constatado que a filosofia liberal individualista não estava de acordo com os princípios bíblico-teológicos assumidos pela confessionalidade metodista. Por isso, as novas Diretrizes, reafirmaram que:

“A Educação, na perspectiva cristã, “como parte da Missão é o processo que visa oferecer à pessoa e comunidade, uma compreensão da vida e da sociedade, comprometida com uma prática libertadora; recriando a vida e a sociedade, segundo o modelo de Jesus Cristo, e questionando os sistemas de dominações e morte, à luz do Reino de Deus” (Plano Para a Vida e a Missão da Igreja Metodista). Por isso a Igreja precisou definir novas diretrizes educacionais voltadas para a libertação das pessoas e da sociedade” (Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista 1982:6).

Tendo como bases tais diretrizes, a prática educativa confessional prevê que os indivíduos e os grupos

“desenvolvam consciência crítica da realidade; compreendam que o interesse social é mais importante que o individual; exercitem o senso e a prática da justiça e solidariedade; alcancem a sua realização como fruto do esforço comum; tomem consciência de que todos têm direito de participar de modo justo dos frutos do trabalho. Reconheçam que, dentro de uma perspectiva cristã, útil é aquilo que tem valor social” (Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista, 1982: 6).

Assim, a educação metodista se voltou para os problemas que atingiam a maioria do povo brasileiro, enfrentando desafios que pediam resposta imediata. Esta pode ter sido a motivação para a determinação de busca por novas linhas para a ação confessional metodista ao nível das escolas e mesmo ao nível eclesial.

Todas estas mudanças tiveram início a partir do processo de auto-crítica, iniciado em 1979, quando se instalou um processo formal, para definir diretrizes para o trabalho na educação nas escolas brasileiras. Como resultado deste empenho, em 1980 surgiu um documento intitulado Fundamentos, Diretrizes, Políticas e Objetivos para o Sistema Educacional Metodista. O material gerador deste documento foi recolhido em diversos setores de toda instituição metodista brasileira para ser avaliado e condensado. O Conselho Geral da Igreja coordenou este processo com o propósito de estabelecer um posicionamento a respeito da educação cristã como resposta para a pergunta de como a educação poderia contribuir para a vida e a missão da Instituição. Deste trabalho surgiu um documento que foi entregue em 1982 a uma comissão eleita para a elaboração do documento final, aprovado pelo Conselho Geral com o título: Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista.

De forma sucinta, este documento traça, em quatro itens, as orientações que a Igreja Metodista propõe como fundamentais para a ação no campo da educação. O item 1, “*O que estamos vendo*”. – declara que a educação, para o metodismo, faz parte integrante como instrumento no processo de implantação do objetivo último de sua atuação, o Reino de Deus”, e reconhece que deve se apresentar como proposta inovadora e como presença alternativa às propostas tradicionais. O item 2, *O que nos diz a Bíblia*. – destaca que as instituições educacionais metodistas como denominação confessional cristã, devem fundamentar na Bíblia a ação educativa que venha responder aos anseios mais amplos de vida plena. É lá que devem ser buscadas as razões que justificam a realização plena do Reino de Deus. Este item declara que é apoiado nos textos bíblicos que se torna possível retomar a esperança do Reino de Deus vivida na história do povo escolhido, onde a ação de Deus se realiza por meio do Espírito Santo. Deus tem um projeto para o ser humano: dar-lhe a vida nova. A salvação atinge todos os aspectos da vida humana. O documento explicita que os humanos são libertados por Jesus Cristo para servir a Deus e ao próximo e para participar da vida plena no Reino de Deus (Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista, 1982). Este Reino se realiza, parcialmente, na história por meio de sinais que apontam para a plenitude futura. Apoiado na esperança do Reino o ser humano participa de projetos históricos que visam a libertação do próprio ser. A certeza de que a ação de Deus atinge, transforma e promove as pessoas enquanto as desafia ao relacionamento pleno com Deus e com o próximo para o serviço concreto na comunidade é a fundamentação da ação educativa metodista. Como Deus se manifesta em atos de amor ele, igualmente, ao libertar o ser humano do egoísmo, lhe dá vida de comunidade como serviço ao próximo. O item 3 intitulado: *considerações de que devemos nos lembrar*. - Propõe novas linhas para a ação, trazendo algumas considerações que devem ser lembradas por aqueles que se propõem a agir em educação como: Toda ação educativa tem base numa filosofia ou visão de mundo e da pessoa. Como instituição confessional, a filosofia que a sustenta vem iluminada pela fé que parte da Bíblia. O item 4 - *O que devemos fazer*. – Recoloca as bases e pergunta o que tem que

ser realizado, partindo do fundamento cristão, para que a ação educativa se estruture de forma empenhada na identificação da cultura brasileira e estabeleça sintonia com seus problemas.

A proposta de novos caminhos, abandonou o modelo educacional elitista, reconhecido como discriminatório e reproduzidor das situações de injustiças. Esta nova proposta de educação, marcada pela confessionalidade metodista de caráter transformador, foi indicada como referencial que deve ser utilizado em todas as agências da instituição e não apenas nas escolas.

Para a consecução da ação proposta nos 4 itens do documento Proposta para a Educação na Igreja Metodista são apontados os seguintes sete grandes objetivos:

- 1. dar continuidade, sob a ação do Espírito Santo, ao processo educativo realizado por Deus em Cristo, que promove a transformação da pessoa em nova criatura e do mundo em novo mundo, na perspectiva do Reino de Deus;*
- 2. motivar educadores e educandos a se tornarem agentes positivos de libertação, através de uma prática educativa de acordo com o Evangelho;*
- 3. confrontar permanentemente as filosofias vigentes como Evangelho;*
- 4. renunciar todo e qualquer tipo de discriminação ou dominação que marginalize a pessoa humana, e anunciar a libertação em Jesus Cristo;*
- 5. respeitar e valorizar a cultura dos participantes do processo educativo, na medida em que estejam de acordo como os valores do Reino de Deus;*
- 6. apoiar os movimentos que visem à libertação dos oprimidos dentro do espírito do Evangelho libertador de Jesus Cristo;*
- 7. despertar a consciência crítica e sensibilizada para o problema da justiça, num mundo marcado pela opressão.*

Com base nestes posicionamentos ficaram estabelecidas as seguintes diretrizes gerais:

- 1. toda e qualquer iniciativa educacional da Igreja, especialmente a organização de novos cursos e projetos, levará sempre em consideração os objetivos da Missão, de acordo com os documentos oficiais da Igreja e as necessidades locais;*
- 2. quanto aos cursos, currículos e programas já existentes, as agências da Igreja se empenharão para que, no menor prazo possível estejam de acordo com as orientações estabelecidas neste documento;*
- 3. será buscado um estreito relacionamento com as comunidades onde nossos trabalhos estão localizados, compartilhando com elas os seus problemas;*
- 4. em todos os lugares em que a Igreja atua, serão colocados à disposição da comunidade, das organizações de classe e das entidades comunitárias, as instalações de que dispomos, tanto para a realização de*

programas, quanto para a discussão de temas de interesse comunitário, de acordo com os objetivos da Missão;

- 5. as igrejas e instituições devem atuar também através de programas de educação popular, para isto destinando recursos financeiros específicos.;*
- 6. toda a ação educativa da Igreja deverá proporcionar aos participantes condições para que se libertem das injustiças e males sociais que se manifestem na organização da sociedade, tais como: a deterioração das relações na família e entre as pessoas, a deturpação do sexo, o problemas menores, dos idosos, dos marginalizados a opressão da mulher, a prostituição, o racismo, a violência, o êxodo rural resultante do mau uso da terra e da exploração dos trabalhadores do como, a usurpação dos direitos do índio, o problema da ocupação desumanizante do solo urbano e rural, o problema dos toxicômanos, dos alcoólatras, e outros;*
- 7. a educação da criança deverá merecer especial atenção, notadamente na faixa do pré-escolar (de 0 a 6 anos), e de preferência voltada para os setores mais pobres da população;*
- 8. visando à unidade educacional da Igreja em sua Missão, as igrejas locais e instituições s esforçarão no sentido de um ação conjunta em seus projetos educacionais;*
- 9. da Igreja e suas instituições estabelecerão programas destinados à formação de pessoas capacitadas para todas as tarefas ligadas à ação educacional e social;*
- 10. todas as agências de educação da Igreja Metodista, tanto ao nível local quanto ao nível de instituição, procuração orientar os participantes de seu trabalho sobre as diretrizes ora adotadas, empenhando-se igualmente para que elas seja vividas na prática (Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista).*

Após o elenco das diretrizes gerais para a ação educativa confessional metodista, segue um subitem direcionado especificamente para a educação secular. Esta educação é entendida, pela Igreja, como *“processo que oferece formação melhor qualificada nas suas diversas fases, possibilitando às pessoas o desenvolvimento de uma consciência crítica e seu comprometimento com a transformação da sociedade, segundo a missão de Jesus Cristo” (Plano para a Vida e a Missão da Igreja).*

É importante destacar que a reforma ocorrida na igreja metodista, no que se refere à educação, todos têm como preocupação a formação de seus quadros eclesiais e docentes. Destas diretrizes destacam-se seis orientações específicas para o ensino secular presentes no documento Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista de 1982:

1. *“O ensino formal praticado em nossas instituições não se limitará a preparar para o mercado de trabalho, mas, além disso, igualmente, deverá despertar uma percepção crítica dos problemas da sociedade.*
2. *As instituições superarão a simples transmissão repetitiva de conhecimentos, buscando a criação de novas expressões do saber, a partir da realidade e expectativa do povo.*
3. *Terá prioridade a existência de pastorais escolares que atuem como consciência crítica das instituições, em todos os seus aspectos, exercendo suas funções profética e sacerdotal dentro e fora delas.*
4. *Toda a prática das instituições se caracterizará por um contínuo aperfeiçoamento no sentido de democratizar cada vez mais as decisões.*
5. *Os órgãos competentes farão como que estas diretrizes sejam cumpridas em suas instituições.*
6. *As instituições participarão em projetos da Igreja compatíveis com suas finalidades estatutárias atendendo aos fins da Missão”*

O documento traz, ainda, algumas normas específicas da educação teológica e encerra as diretrizes definindo normas específicas de educação cristã (Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista, 1982).

O que podemos concluir, após a avaliação destas duas instituições de ensino superior assumidamente confessionais, é que a confessionalidade define e identidade ideológica e organizacional destas entidades religiosas, voltadas para a educação superior. Num certo sentido, a confessionalidade expressa a dimensão religiosa, a estrutura proselitista e a identidade institucional destas unidades de ensino e organizações religiosas. Inspiradas na identidade religiosa as universidades confessionais buscam identificar, na ação educacional, este carisma ou marca ideológica ou simbólica. A confessionalidade tornou-se a forma de expressar a identidade carismática de algumas organizações religiosas e passou a designar sua originalidade numa sociedade de mudanças e transformações.

CAPÍTULO III

IDENTIDADE INSTITUCIONAL E CONFESSIONALIDADE - DESAFIOS E CONTRADIÇÕES -

Neste capítulo, pretende-se apresentar respostas às três questões que nortearam a pesquisa bibliográfica deste trabalho:

- Como as instituições confessionais de ensino superior expressam seus princípios confessionais em seus documentos e marcos referenciais?
- De que forma os marcos referenciais das instituições confessionais de ensino superior explicitam sua forma de agir?
- Que referenciais diferenciam as universidades confessionais das não confessionais?

Estas três questões estão respondidas de forma concomitante em três títulos deste capítulo, ou seja: Confessionalidade e identidade institucional; Confessionalidade e ação nas instituições de ensino superior e Confessionalidade como elemento diferenciador de instituições de ensino superior

3.1 - Confessionalidade e identidade institucional

A pesquisa dos fundamentos da confessionalidade permitiu a identificação de forma mais objetiva da natureza subjacente das instituições educacionais confessionais, explicitando seus objetivos e algumas das características específicas que podem definir a ação educativa destas instituições.

Confessionalidade deriva de um ato, de uma confissão. Supõe a adesão à mensagem e à tradição de uma comunidade que elabora comportamentos de valor. É uma declaração, uma opção pessoal livre, que identifica o modo de ser, de viver da pessoa e da comunidade que a ela adere. Os conteúdos da confissão têm base em princípios de fé. Por outra parte, a adesão que compromete se manifesta no agir das pessoas engajadas na realidade humana concreta. Desta

forma pode-se dizer que a identidade da confessionalidade cristã é o modo de ser e viver, que parte do testemunho de Jesus Cristo, transcrito nas Escrituras Sagradas.

O fundamento do ser cristão é o amor. Um amor vivido em obras pessoais em comunidade, marcada pela experiência pessoal com Jesus Cristo e que se sustenta na força do Espírito Santo. Para que a confessionalidade seja testemunhada exige-se uma disciplina que possibilita a identificação cristã.

A confessionalidade cristã, convicta de seus princípios, empenha-se numa solidariedade ativa que a leva a proclamar a boa nova cristã a todas as pessoas. Quando se refere à pessoa, se está falando de um compromisso, de um bem-estar da pessoa total, em seus aspectos espirituais e sociais. Aqui entra a razão de ser que justifica a ação educativa enquanto confessional.

Existem modos diferentes de viver os princípios cristãos, por isso a confessionalidade cristã ultrapassa as denominações particulares e se manifesta para além deles. Cada denominação religiosa cristã, em sua confessionalidade, embora parta de um fundamento comum, tem uma especificidade que a caracteriza.

Este trabalho se ateve à confessionalidade cristã católica franciscana e à confessionalidade metodista manifestas nas propostas e documentos norteadores destas instituições de ensino superior.

A educação integral é processo que atinge o ser humano, inserido numa realidade, e lhe possibilita o crescimento pleno para sentir-se sujeito que age e interage na realidade que o envolve. Neste contexto a confessionalidade é uma proposta que tem como fundamento um modo de pensar e consequentemente de agir, com base em princípios éticos, a partir da fé, e na dimensão transcendente que lhe possibilita fazer julgamentos, construir sua história e ter noção de eternidade e de finitude.

Uma instituição confessional, ao se assumir como locus educacional, terá de incorporar os desafios próprios do processo educativo expressos no projeto pedagógico política e historicamente claro, e mais, assumir a inserção dos compromissos específicos da confessionalidade em seus projetos de construção

acadêmica e administrativa.

A característica cristã da confessionalidade deve ser vista como agente que aproxima as instituições mais das obrigações assumidas pelos compromissos que lhe são próprios do que das vantagens que possam auferir. Neste sentido, a pesquisa mostrou que, apesar das diferentes instituições pesquisadas, existem pontos comuns nos documentos base de cada instituição, dos quais destacamos os seguintes:

- 1 – O ponto de partida é único: ambas se apoiam na mensagem revelada pela Escritura Sagrada. O processo educativo, meio para formação do homem todo, vem apoiado em princípios cristãos que balizam o pensamento e orientam as ações daqueles que se envolvem enquanto agentes e balizam, também, o projeto pedagógico que se apresenta como proposta para que a vida na terra proporcione felicidade ao ser humano e se instaure a utopia do Reino de Deus, meta final da proposta no nível da fé.
2. – Outro ponto comum da proposta confessional cristã das duas instituições educacionais investigadas é a defesa da vida como valor supremo para o ser humano em vista da vida em plenitude. A proposta apresenta a vida como dádiva concedida ao ser humano para que ele a viva em plenitude na inter-relação com os semelhantes e com toda a natureza que os envolve.
- 3 – Decorre, do ponto anterior, o respeito mútuo entre os seres humanos e demais seres animados. Apoiadas nos princípios da fé, que confirmam a igualdade entre os humanos, as duas propostas condenam o domínio de uns sobre os outros a partir da superioridade em bens materiais. Partem do princípio cristão do respeito à vida que se estende igualmente como respeito à natureza. A confessionalidade cristã entende o universo como algo cheio de vida que deve ser respeitada.
- 4 – No processo educativo o desenvolvimento científico se processa com métodos próprios, guiados por leis específicas. Por isso, a confessionalidade respeita o campo da investigação científica e com seus princípios traz um elemento fundamental à atividade científica quando, numa postura ética, convalida e enriquece a pesquisa, buscando-lhe o sentido e direcionando as ações

conforme os valores que defendem a vida, satisfazem a pessoa e a integram à sociedade. Portanto, a busca do sentido em todas as propostas de pesquisa científica se caracteriza como um valor com o qual a confessionalidade cristã se compromete.

- 5 – Formar o cidadão para que se envolva com a realidade do mundo em que vive. Sempre tendo como base os princípios éticos cristãos, a confessionalidade propõe uma educação consciente, responsável e cidadã. A característica da confessionalidade aponta para a meta final que prepara o cidadão do Reino de Deus. Prevê a formação humana que faz de cada ser o sujeito vivendo numa sociedade, aqui e agora. Agir como cidadão do Reino é interferir na história colocando sua participação como pessoa de deveres e direitos, é atuar como agente do Reino e não se submeter à condição de mero súdito do império.

A identidade institucional de cada uma das instituições pesquisadas se manifesta na forma como elas aplicam os princípios confessionais em suas instituições de ensino. É no projeto institucional que cada uma delineia, enquanto instituição de ensino, as convicções advindas dos compromissos confessionais.

Apesar destes aspectos de identidade, existem pontos que diferenciam as duas instituições estudadas. No caso concreto, a identificação institucional de confessionalidade metodista tem uma característica própria quando manifesta uma preocupação em definir com clareza a vivência confessional nos limites da Igreja e da escola.

Ao analisar a influência da educação confessional metodista, na história da educação no Brasil, destacam-se entre outros aspectos o fato de ela se fazer presente a partir da proclamação da República, enquanto a católica atuou desde o descobrimento. A influência da confessionalidade metodista no Brasil vem, de início, carregada de uma ênfase denominada eclesiológica. Esta é uma característica do metodismo norte americano, que no campo da educação, se manifestava na comunidade como possibilidade de ascensão de status social, como segurança econômica e como capacitação para a liderança. Foi este modelo educacional de caráter liberal que veio ao Brasil.

Borges, Jr (1994:94) assinala a contribuição metodista na educação brasileira agrupando sua atuação em três momentos históricos. O primeiro, da segunda metade do século XIX até 1930, onde a educação promovida pelo metodismo acompanhou a linha do pensamento liberal. Não lutou pela mudança ou transformações sociais, mas contribuiu na troca de poder dentro da própria elite dominante. O segundo momento, de 1930 a 1960, caracterizado com uma educação confessional metodista que se posicionou a favor da modernização, contra o atraso arcaico. Na época, a influência metodista se fez sentir enquanto formadora dos quadros para o modelo que buscava o desenvolvimento. Num terceiro momento histórico, na década de 70, a educação metodista, embarcando no milagre econômico do Brasil, reafirmou seu serviço às classes dominantes e a seu projeto.

Até este tempo, pouco se questionava a educação confessional. No dizer de Borges Jr. (1994), a escola, em certa forma, funcionava como aparelho ideológico (Althusser) a serviço de um poder hegemônico representado pelos Estados Unidos e sua ideologia.

Foi, ainda, na década de 70 que se deu início a uma reflexão em nível histórico, sociológico e teológico que buscou novas respostas à prática educacional confessional metodista. A partir de então, um processo renovado tomou consciência de que o objetivo das instituições metodistas deveria ser um compromisso com o Reino de Deus traduzido em uma sociedade justa. O cerne da confessionalidade metodista passou a ser encarado como resgate da dignidade da vida, passando a envolver o saber acadêmico com o interesse dos excluídos, colocando seus projetos a serviço das classes desfavorecidas. Fica claro, nos documentos, que as mudanças ocorreram em função de vontade política assumida como referencial fundamental para que elas ocorressem. Preparar alguém passou a ser encarado como a formação de sujeitos sensíveis à realidade do povo e suas necessidades o que nem sempre passa pela formação do sujeito técnico e cientificamente competente.

Boaventura, (1992) destaca que atualmente "o pensamento metodista vai encontrando seu leito e se escoando muito mais via educação formal do que pela

ação ou pelo discurso paroquial”.

Embora historicamente o início da presença metodista no Brasil, em sua atuação na educação, tenha tido a intencionalidade de evangelização, a atual presença metodista tem consciência de que a razão de ser da confessionalidade metodista no ensino superior se cumpre quando as instituições de ensino, prepararem academicamente pessoas que lutem pela construção de um mundo com melhor qualidade de vida para todos. A missão da instituição de ensino faz parte da missão da Igreja mas é específica e diferenciada. Por isso, a identidade institucional educacional tem sua estrutura e propostas de ação traçadas a partir das *Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista*.

A identificação institucional de confessionalidade católica, aplicada à educação, teve como referencial, neste trabalho, o viés franciscano.

As diretrizes que identificam a instituição confessional católica franciscana, nos diversos documentos que suportam as ações da Universidade São Francisco, partem da cosmovisão franciscana de vida e de mundo, para se projetarem em todos os aspectos administrativos e acadêmicos da instituição.

A confessionalidade católica, neste contexto, identifica as instituições educacionais na medida em que elas possuem as seguintes características essenciais:

- “uma inspiração cristã não só dos indivíduos, mas também da comunidade universitária enquanto tal;
- uma reflexão incessante, à luz da fé católica, sobre o tesouro crescente do conhecimento humano, ao qual procura dar uma contribuição mediante as próprias investigações;
- a fidelidade à mensagem cristã tal como é apresentada pela Igreja;
- o empenho institucional ao serviço do povo de Deus e da família humana no seu itinerário rumo àquele objetivo transcendente que dá significado à vida.”

Sempre em consonância com a doutrina expressa nos documentos da Igreja Católica, a identidade institucional, no caso franciscana, assume como específico a *educação para a paz* que somente “se obtém criando uma nova ordem que comporte uma justiça mais perfeita entre os homens” (Medellin, 1968);

uma *educação personalizante*, voltada para o homem; *uma educação para a justiça e para o serviço*, onde decorre a criação de uma nova sociedade participante e fraterna.

O empenho educacional motivado pela confessionalidade católica, ao se apresentar como proposta, traz desafios que partem da própria instituição e também da concepção de mundo no qual os modelos de sociedade injusta, consumista e dominada pela lei do mercado são dominantes e parametrizam muitas das atividades dos humanos em sociedade.

A educação de instituições confessionais católicas é pressionada pelos fatores históricos dos quais foram protagonistas e pela tradição cultural de que são escolas de qualidade e formadoras de bons hábitos e costumes, além de serem tradicionalmente formadoras de conhecimentos sólidos e consistentes. Contudo, esta tradição se deforma na medida em que a sociedade mutante em constantes transformações pede coerência administrativa e acadêmica das instituições para lidarem com as contradições internas e externas. Estas contradições, certamente, as atingem a todo o tempo e exigem constantes retomadas de seus objetivos e revisões radicais, as quais, na medida do possível, devem ser apoiadas nos princípios que lhe deram origem, adequando-se ao novo tempo.

3.2 - Confessionalidade e ação nas instituições confessionais de ensino superior

Os marcos referenciais da confessionalidade, integrados aos trabalhos científicos, podem dar à ciência um sentido ampliado na medida em que seus resultados são colocados a favor do bem de toda comunidade humana. Esta possibilidade é um começo de resposta à questão sobre o que é feito para viabilizar a execução do compromisso expresso na confessionalidade.

Uma instituição confessional, fundamentada em princípios que partem da fé, ao se dedicar à educação estabelece posturas éticas que por natureza devem orientar o processo educativo que se propõem a desenvolver. Espera-se que os grandes objetivos norteadores de sua atuação estejam definidos na missão de

cada instituição e que sejam discutidos e analisados exaustivamente com a comunidade docente, discente e administrativa para que a missão passe a ser percebida e promovida em todos os setores e meandros institucionais.

Nos casos em estudo, a Universidade São Francisco, instituição confessional católica franciscana, expressa seus objetivos maiores em sua missão dizendo que:

“A USF , sob a inspiração de São Francisco de Assis, tem por missão produzir e difundir o conhecimento, favorecendo a formação integral do ser humano para a construção de uma sociedade justa, solidária e fraterna”(Projeto Sócio-Educacional da USF).

O COGEIME, como instituição norteadora da educação metodista no Brasil, apresenta em suas *Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista* a seguinte missão como proposta de seus objetivos maiores:

“A Educação na perspectiva cristã, como parte da Missão é o processo que visa oferecer à pessoa e à comunidade uma compreensão da vida e da sociedade, comprometida com a prática libertadora; recriando a vida e a sociedade, segundo o modelo de Jesus Cristo, e questionando os sistemas de dominações e morte, à luz de Reino de Deus”.

Na explicitação da missão de cada instituição deve estar sintetizada a razão a que veio. A identidade confessional se traduz em posturas e ações que derivam dos princípios estabelecidos e apresentados como compromissos assumidos.

Desta forma, ao explicitar a missão da Universidade São Francisco, partiu-se das especificações de sua confessionalidade para analisar os documentos norteadores de seus procedimentos acadêmicos e administrativos. Partiu-se da visão de vida e de mundo, elaborada na experiência de seu patrono, São Francisco de Assis, conhecida como cosmovisão franciscana. Esta se traduz na maneira própria de o ser humano se relacionar com Deus, com o semelhante e com as demais criaturas, tudo informado pelo amor. Em síntese, é um ser-e-estar-com-e-para-o-outro. Esta visão, aplicada à educação, pode estabelecer as diretrizes que de certa forma poderão dar orientação e sentido ao processo educativo.

Considerando as duas instituições estudadas a partir dos princípios da confessionalidade, pode-se dizer que uma instituição se propõe a produzir e difundir o conhecimento, orientado para a justiça e para o serviço, favorecendo a formação integral do ser humano, a outra, igualmente, busca, na educação, oferecer à pessoa e à comunidade uma compreensão da vida e da sociedade comprometida com a prática libertadora.

Nos dois casos estudados explicitaremos, a seguir, os compromissos de confessionalidade católica a partir da cosmovisão franciscana.

A Universidade São Francisco aderiu à cosmovisão concebida e vivenciada na pessoa de São Francisco de Assis. Esta se fundamenta na vivência evangélica que se manifesta num modo próprio de a pessoa se relacionar com o divino, com o humano e com todas as criaturas, mediante o amor criador. Este é o fundamento confessional da Instituição estudada.

Tal postura traz conseqüências na direção da preservação da vida. A proposta da missão da Universidade São Francisco é transformadora. Este ser-e-estar-com-e-para-o-outro, que é a síntese da relação do homem com Deus, com o semelhante e com as demais criaturas, solicita transformar a relação com o outro numa relação de fraternidade. É o fraternismo. Outra atitude, que elimina a dominação e a concorrência é o ser menor. Não é o gesto de alguém que se rebaixa, mas é o resgate da dignidade da pessoa do pobre onde se exige o respeito à autonomia do sujeito e ao compromisso do serviço.

Tais atitudes direcionam uma educação para a Paz, que é o esforço de gerar harmonia e a busca de valores essenciais à vida como: verdade, justiça, liberdade e amor.

Por isso, no aspecto confessional, a proposta da visão franciscana da vida e do mundo se compromete em:

- responder ao desafio da crise de fraternidade entre os povos;
- desenvolver uma ação solidária na comunidade;
- ser instrumento de paz;
- estar com as criaturas e não estar sobre elas.

Aplicada à educação, a cosmovisão franciscana estimula o saber, o estudo

e a pesquisa enquanto necessidade de conhecer plenamente cada criatura para posicionar o relacionamento de comunhão vital com a totalidade; enquanto ajuda à criatura ser suporte necessário à vida, resguardando sua integridade.

Nesta perspectiva, ameaçar a dignidade e a vida das criaturas e do planeta é ameaçar a vida humana.

Os princípios confessionais estabelecidos pela visão franciscana, aplicados ao campo da educação, vão especificar a identidade do projeto pedagógico.

Desta forma, o sujeito do processo de aprendizagem, ao conhecer a realidade, há de interagir transformando-se e transformando-a. Estabelece-se uma conexão entre os processos cognitivos. A aprendizagem é, pois, a busca do equilíbrio entre a organização interna do sujeito e a harmonia com a realidade fora dele.

Pedagogicamente, ensinar é ser agente do desenvolvimento do aluno para que libere o processo de pensamento. O processo educativo prevê, a partir das informações, permitir a livre reflexão e possibilitar atitudes criativas e críticas. Faz o educando ser gerador de significação que encontra sentido e o posiciona no mundo.

O projeto pedagógico situa o ser humano como parte ativa que organiza a sociedade e defende a vida. A terra é um todo vivo. Reverenciar todas as formas de vida é atitude ética exigida pelas instituições educacionais, por isso, o processo educacional tem como característica básica a promover a plenitude da vida.

Como conseqüências educacionais e pedagógicas que derivam do compromisso confessional a partir da cosmovisão franciscana, destacam-se o compromisso com o todo e com a vida numa perspectiva necessariamente interdisciplinar e transdisciplinar; o respeito à carga vivencial, social e cultural do aluno; a experiência profissional que conjuga a teoria e a prática; a avaliação direcionada aos aspectos qualitativos; a adequação da estrutura física e funcional da instituição aos objetivos pedagógicos do ensino, como postura que se propõe a construir conhecimento considerando ações comprometidas com a vida como um todo; a pesquisa que investiga conhecimentos novos e revestidos de significado; a extensão como aprimoramento cultural e profissional direcionado à prestação de

serviço à comunidade; a formação continuada com agentes comprometidos em transformar as relações de injustiça e mesmo em assumir uma postura de abrangência transcendental diante da realidade; a instaurar clima de liberdade onde a universidade seja o *locus* privilegiado do debate; e o respeito à ética da alteridade no respeito às diferenças e às identidades.

Considerando os dois casos estudados explicitaremos a seguir os compromissos de confessionalidade metodista expressa em seus documentos e princípios donde se destaca que: “A universidade deve contribuir para a solução dos problemas das comunidades onde se insere; Compete à Universidade confessional “dar uma visão abrangente, crítica, reflexiva, real e não-preconceituosa do universo e do ser humano valorizando seu sucesso e seu fracasso, no tempo e no espaço, em busca da verdade” (Projeto UMESP); Cabe à Universidade confessional desenvolver ações e políticas de atuação que abram espaço para a participação, em seu interior e na sociedade, de grupos e pessoas que têm sido vítimas da marginalização e do preconceito social; Constitui-se tarefa da instituição de ensino ligada à Igreja Metodista desenvolver o processo de Educação como formação que motive a “interação social e que conduza à participação plena, produtiva e crítica das pessoas na sociedade, habilitando-as a contribuírem para o bem comum na medida plena de suas capacidades” (Projeto UMESP); Promover o diálogo e a cooperação entre Ciência e Fé é outra competência fundamental da instituição confessional” (Rosa, 1996: 77).

Estas propostas de ação desenvolvidas por diferentes instituições confessionais de ensino superior, pretendem a realização de uma educação eficiente e eficaz sem negligenciar as exigências que lhe são próprias e particulares. A busca do conhecimento por meio de pesquisa científica, nestas instituições, deve ser estimulada para promover uma educação de qualidade no mais completo sentido onde os resultados deverão beneficiar o ser humano no seu todo e a todos os humanos e demais viventes da biosfera.

3.3 – Confessionalidade como elemento diferenciador de instituições de ensino superior

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, art. 19, o ensino é livre à iniciativa privada, contanto que cumpra certas condições elencadas no mesmo artigo.(LDB, 1996) No artigo 20 da mesma Lei, inciso II estão contempladas as instituições confessionais de ensino.

A própria legislação nacional caracteriza as confessionais “enquanto prestam serviço pedagógico em cumprimento a sua missão específica. (LDB, art.20 II).

A questão que se coloca quanto ao papel das instituições confessionais possivelmente passa pelo viés valorativo enquanto instituições prestadoras de serviço na área da educação. Como qualquer instituição de ensino que se propõe contribuir para o sistema educativo, seu objetivo primeiro deve ser o de promover uma educação da melhor qualidade. Para tanto, as instituições confessionais como todas, necessitam colocar-se em pé de igualdade com as demais instituições, quanto à obtenção de recursos e condições que também lhes permitirão sobreviver.

Entende-se que é a partir do cumprimento do compromisso institucional expresso na missão que as instituições confessionais hão de fazer a diferença. É importante destacar que as mudanças somente ocorrerão e as instituições estudadas somente se tornarão imprescindíveis na medida em que as propostas saírem do papel e se configurarem como ações concretas e objetivas com a participação de toda a comunidade.

Será útil relembrar aqui, em síntese, que a Universidade São Francisco, em seu Projeto Político Pedagógico, anunciado em 1999 tem como proposta “ser reconhecida pela excelência acadêmica, dinamismo e inovação e compromisso com a sociedade, o meio ambiente e a paz”.

O Projeto aponta como balizadores de sua ação, entre outros aspectos, que irão marcar sua especificidade: “o foco no aluno, centro de suas atenções; a construção de projetos pedagógicos em consonância com a missão institucional; e

a integração entre ensino superior e setor produtivo.

A preocupação da USF, enquanto instituição confessional diante da necessidade de integrar-se à sociedade em que vive, está em fazer valer seu compromisso com o meio ambiente e a construção da paz de onde virá o reconhecimento que a diferenciara das demais, na medida em que oferecer uma educação para a vida, que ultrapasse a preparação para o mercado; que coloque os avanços tecnológicos a serviço da transformação e do desenvolvimento da sociedade e que, enquanto se assume como instituição franciscana, no campo da ecologia se apresente como salvaguarda das realidades importantes para a vida. A confessionalidade a distinguirá na medida em que seus princípios apontarem para a transcendência e o sentido pleno da vida, contrapondo-se à banalização da vida, ao próprio nihilismo e à indiferença humana.

Paralelamente às propostas da instituição confessional católica o Sistema Metodista de Educação defende como tarefas específicas da universidade confessional a contribuição para a solução dos problemas das comunidades onde se insere; o desenvolvimento de uma visão abrangente, crítica, reflexiva, real e não preconceituosa do universo e do ser humano; a realização e promoção de ações e políticas de atuação em consonância com os princípios cristãos para ajudar aqueles que foram vítimas da marginalização e do preconceito social.

Estas posições podem fundamentar a reflexão de que as instituições confessionais de ensino se diferenciam das não confessionais pela constante luta para adaptar-se quer às exigências dos tempos para continuarem cumprindo com sua missão, quer pelo empenho em reafirmar os princípios estabelecidos em sua origem, quer pelo esforço em eliminar o descompasso que a contradição entre o ideal e a prática traz nas ações que as desafiam.

Destas colocações pode-se refletir sobre os limites e contradições que as propostas confessionais de ensino devem enfrentar para sua execução. Partindo do fato de que toda atividade humana é movida por algum interesse, o processo educativo também tem em sua origem múltiplas intencionalidades como pode ser atestado pela história da trajetória do ensino superior no Brasil. Ao longo do processo, várias propostas foram ou vêm sendo colocadas. Cada uma com suas

razões e intencionalidades.

As propostas confessionais de ensino, que partem de convicções apoiadas na fé, têm e tiveram importante papel como alternativas para colaborar com o sentido pleno da formação humana,. O que se deve refletir com muita seriedade é a direção em que esta formação foi conduzida.

Contudo, embora as iniciativas de instituições confessionais se balizassem pelos princípios transcendentais, as dificuldades que experimentam para garantir sua sobrevivência, no contexto do mercado, e mesmo o interesse ideológico e econômico-financeiro de grupos, podem agir como agentes que promovem desvios das intenções primeiras e dos propósitos éticos.

Tais situações puderam ser constatadas nesta pesquisa, por exemplo, quanto à presença de religiosos católicos na condução da educação no período colonial, quando estavam a serviço do poder constituído. Nesta época, para manter a hegemonia no domínio religioso, convictos de que estavam com a verdade toda, as instituições confessionais, em certas circunstâncias, foram coniventes com o poder, reinterpretando atitudes discriminatórias e até anticristãs, em nome da ortodoxia ou da ordem. Também, para garantir o domínio e a posse de bens materiais, muitos foram os princípios confessionais sacrificados.

Há também outra situação a considerar. Como a proposta educacional confessional se apoia em princípios de natureza transcendental, é limitada a visualização de mudanças de comportamento, uma vez que é impossível definir quais as atitudes que sinalizam o resultado conseqüente dos princípios propostos.

A complexidade das ações de instituições confessionais pode ser sentida no processo da educação confessional no que se refere às implicações da denominação enquanto atua em sua missão evangelizadora como Igreja e como escola. Diferenciar as formas de atuação é o desafio que se coloca. Embora os princípios confessionais advenham da denominação, a missão ultrapassa a denominação e o campo educacional é distinto do campo da Igreja. Entenda-se aqui Igreja toda o conjunto denominacional que envolve doutrina, evangelização, sacramentalização, ritos e celebrações de fé.

O processo educativo tem seus métodos, seus objetivos e está aberto

enquanto se propõe a buscar o conhecimento objetivo. Quando uma instituição confessional conduz o processo, supõe-se existirem princípios específicos que definem o sentido das ações e da pesquisa científica na direção do bem estar para todos os seres humanos.

Nas instituições não confessionais é permitido um conjunto de ações e procedimentos que possibilitem sua sobrevivência acadêmica e administrativa. É, porém, lamentável que instituições confessionais de ensino abram mão de suas especificidades para atuarem, às vezes, mais voltadas para sua sobrevivência econômico-administrativa, deixando de lado os inúmeros aspectos tratados nesta pesquisa, que contribuiriam, certamente, para que este nosso mundo fosse muito mais fraterno, organizado e amoroso, com significativa redução da miséria e das exclusões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

A elaboração e execução de uma proposta educativa em instituições confessionais envolve um conjunto de compromissos que não são os requeridos pelas demais instituições. Por um lado, o projeto pedagógico deve satisfazer as exigências da legislação em vigor e por outro, deve responder ao conjunto de aspectos que atendam às exigências próprias dos compromissos que assume por ser confessional. Estas instituições têm ainda sobre seus ombros as cobranças que partem da tradição que possuem junto à população e também por seu envolvimento com o poder estabelecido desde o início da colonização no Brasil.

Diante da complexidade destas influências, as instituições educativas caminham refletindo as tendências de cada momento histórico sob o peso de suas utopias e das ideologias que assumiram como referenciais. Presas à realidade elas devem circular entre os estreitos limites que lhes são oferecidos de tal forma que elas podem romper este cerco na medida de suas convicções transformadoras ou podem se ajustar e se moldar, numa postura de adesão aos limites, assumindo assim postura conservadora e reprodutora do contexto limitador.

Este movimento pode ser constatado no estudo da trajetória das instituições confessionais no processo educacional brasileiro. Algumas remaram contra a corrente situacionista outras sempre foram aderentes ao poder. Estas instituições apesar do fato de serem comunitárias, isto é, não possuírem donos que possam direcioná-las de acordo com seus interesses, sempre estão sujeitas aos movimentos de poder interno de suas congregações e organizações eclesiais, na medida em que estas instâncias são geridas e regidas por seres humanos com interesses, desejos e projetos particulares.

Por outro lado, as instituições confessionais justificam sua existência ao fundamentar o projeto pedagógico em princípios específicos que podem apontar para ações éticas em proveito do homem todo e de todos os homens, sinalizando valores transcendentais. O diferencial da proposta confessional pode estar no fato de poder oferecer elementos que possibilitem a definição do sentido das ações no

processo educativo que transcendam aos conteúdos e aos postulados científicos, o que de maneira alguma pode ser visto como um certificado inabalável de qualidade.

Apesar destas observações a confessionalidade, numa instituição de ensino, confirma sua razão de ser enquanto proposta educacional, quando os agentes do processo confessam, pelo seu modo de ser e pela sua atuação, os princípios que o projeto pedagógico sinaliza, à luz de seus referenciais históricos e de fé.

Nesta pesquisa foi possível constatar que apesar das particularidades determinantes da natureza individual de diferentes propostas confessionais, as que foram analisadas partem de uma fonte comum norteadora de sua confessionalidade e de seus princípios transcendentais.

Ao aceitar a confessionalidade como explicitação de uma confissão, como ato de natureza existencial, constatou-se nas instituições analisadas esforço para aceitar igualmente formas diferentes de confessionalidade. Neste sentido pode-se esperar um crescimento na qualidade de toda a educação, quando esta se mostra aberta, facilitando a convivência e o diálogo entre os diferentes modos de confessar.

A autenticidade de uma instituição confessional pode então ser investigada na medida em que tem claro seus postulados e, a partir desta explicitação, aceita a diversidade pois é nela que irá reconhecer-se enquanto confessional.

O estudo realizado mostrou que a confessionalidade não se contrapõe ao sentido pleno da educação pois, faz parte da estrutura existencial da pessoa humana, definir-se por um modo de existir confessando princípios de natureza transcendental.

A confessionalidade supõe abertura, diálogo, postura ecumênica porque envolve pessoas que têm diferentes formas de confessar. Além do mais a confessionalidade ultrapassa a denominação religiosa que a manifesta. Em consequência, nem sempre as instituições confessionais foram autênticas na explicitação de sua confessionalidade. Houve momentos em que a denominação

religiosa, no exercício do poder que lhe é próprio, limitou a expressão da confessionalidade.

A Confessionalidade, na medida em que é proposta por uma instituição de ensino, não pode ser considerada como um estatuto pronto e acabado ao qual cada instituição deverá se submeter, mas a confessionalidade lembra a necessidade de um constante aprender a ser aquilo que pela adesão a princípios, de alguma forma, já se confirmou ser.

A confessionalidade explicita seus princípios na praxis. E esta se reveste, teoricamente, de conotações éticas que poderão dar visibilidade ao comprometimento da pessoa com seu semelhante e com a natureza que o envolve. Os resultados desta praxis poderão ser reflexo do quanto os projetos pedagógicos das instituições confessionais estão afinados com os princípios de confessionalidade propostos.

A confessionalidade, hoje no contexto de uma sociedade pretensamente globalizada mas que padroniza e massifica as consciências, tem, mais do que nunca, de colocar sua proposta enquanto formadora de sujeitos autênticos que vão compondo o rosto de uma sociedade verdadeiramente humana onde cada um se reconhece pessoa.

A confessionalidade vista de forma crítica, neste trabalho, não esgotou todas as possibilidades de análise, mas o que foi pesquisa nos dá segurança para afirmar que as instituições confessionais de educação no Brasil representaram e representam importante papel no desenvolvimento da cultura e do conhecimento de nosso povo.

Apesar de se fazer esta afirmação existem muitas críticas de que elas consigam de fato exercer este papel. Neste sentido produzimos, à guisa de conclusão, uma listagem de aspectos considerados relevantes como norteadores da ação destas instituições na educação. Esta listagem incorpora três categorias: ética, formação e confessionalidade, apresentadas a seguir:

- Indicadores de ética nas instituições confessionais de educação :

Nas ações administrativas a vida é priorizada

Faz frente às ações competitivas que permeiam a sociedade

Promove ações que considera a ecumenicidade como aspecto relevante
A eliminação da miséria e das exclusões é um objetivo do serviço educacional
Analisa o contexto de mercado frente às necessidades da vida
Discute os compromissos assumidos frente às relações de poder que possui
Valoriza a solidariedade e as ações coletivas em favor da vida
A partilha é apresentada como contraponto à acumulação
A diversidade étnica e cultural é considerada relevante nas decisões
No projeto pedagógico as ações que favorecem a vida são ressaltadas

- Indicadores de **formação** nas instituições confessionais de educação :

Explicita a possibilidade de cada um se comprometer
Forma lideranças comprometidas com a eliminação da miséria na sociedade
Incorpora as opiniões dos envolvidos para as tomadas de decisão
Considera o educando parceiro na construção do saber
Fundamenta a formação integral da pessoa humana
Sustenta o desafio existencial
Provoca questionamento sobre a inserção dos humanos no contexto social
Promove discussão crítica dos avanços da ciência com relação à vida
Discute as relações entre a doutrina e os postulados científicos
Incentiva o diálogo entre ciência e fé

- Indicadores de **confessionalidade** nas instituições confessionais de educação:

Apresenta os princípios institucionais a partir de uma cosmovisão cristã
As ações objetivas se apoiam em princípios institucionais
Vive como agente do Reino e não como súdito do império
A presença cristã no meio universitário tem por base a evangelização
Apresenta a confessionalidade como processo em permanente construção
Dá razões transcendentais para a convivência humana
Exerce função acadêmica não dogmática
Possibilita a construção do humanismo cristão
Docentes e discentes têm acesso aos documentos da confessionalidade
A fé é considerada como um desafio na busca de sentido para a realidade

Considera-se importante esta listagem bem como a explicitação da missão e dos propósitos das Instituições confessionais de ensino para que o público possa ter condições de fazer uma opção consciente na escolha destas instituições como locus de formação.

Também ao se considerar a importância histórica e a inserção cultural deste segmento da educação escolar brasileira é necessário que a proposta confessional de educação seja cada vez mais explicitada e inserida no debate acadêmico, para se confrontar com as demais propostas.

A academia comprometida com a verdade, não pode se fechar em um único referencial paradigmático, por isso, tanto o rigor científico experimental quanto os referenciais de debate apoiados na epistemologia devem ser considerados relevantes para a pesquisa e o debate acadêmico. Da mesma forma a academia deve estar aberta para a inserção de novos referenciais de debate desde que sejam coerentes e bem fundamentados.

A confessionalidade como referencial de transcendência dos humanos sobre os demais viventes, tem na educação um ponto de grande relevância na formação dos compromissos éticos que devem estar inseridos no contexto de uma sociedade que pretenda eliminar a miséria e as exclusões.

Essa postura é libertadora na medida em que possibilita ao indivíduo a tomada de consciência do processo civilizatório no qual está inserido, e que o percebe como tendo contradições e carências.

Consideramos válido destacar, neste final de relatório de pesquisa, que o fato de a instituição ser confessional, não lhe dá autoridade de ter resposta a todas as questões que a sociedade e a academia lhe fazem. A dimensão científica neste contexto é mais relevante que a questão da fé. A interação entre fé e ciência são um permanente desafio para estas instituições.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVIM, G. Autonomia Universitária e Confessionalidade. Piracicaba: Editora Unimep, 1995.
- AZEVEDO, M. *Entroncamentos e entrechoques* - vivendo a fé em um mundo plural. São Paulo: Ed. Loyola, 1991.
- ANTONIAZZI, A. A Universidade Católica: identidade e função crítica. *Cadernos da ABESC* 1/3 1983.
- _____, Universidade em Pastoral. *Atualização* n.185/186, 1985.
- _____, A Confessionalidade na Universidade Católica. Piracicaba: *Revista do COGEIME (Conselho Geral das Instituições Metodistas de Ensino)*. vol. 1, p.95-103, 1992.
- AZZI, R.O início da restauração católica em Minas Gerais(1920-1930). *Síntese*, nº14, set/dez. 1978.
- BERNARDI, *Visão Franciscana da Vida e do Mundo*. Bragança Paulista: EDUSF, 1996.
- BOAVENTURA, E. Confessionalidade Metodista. Piracicaba: *Revista do COGEIME (Conselho Geral das Instituições Metodistas de Ensino)* Ano1, n.1, 1992.
- BONINO, J.M. Desafio da formação ética para instituições Metodistas em relação ao próximo milênio. Piracicaba: *Revista do COGEIME (Conselho Geral das Instituições Metodistas de Ensino)*, Ano 8, n.15, 1999.
- BORGES JR, O. de F. Uma visão da pastoral universitária. Piracicaba: *Revista do COGEIME (Conselho Geral das Instituições Metodistas de Ensino)* Ano 3, n.3, 1994.
- CASTRO, C. P. de. A Confessionalidade e a Dimensão Pública de nossas Instituições. Piracicaba: *Revista do COGEIME, (Conselho Geral das Instituições Metodistas de Ensino)* Ano 7, n.12, 1998.
- CÉSAR, E.E.B. Educação e Confessionalidade. Piracicaba: *Revista do COGEIME (Conselho Geral das Instituições Metodistas de Ensino)* Ano 6, n.11 1998.
- CHAUI, M. A Universidade Operacional. *Revista Adunicamp*, Ano 1 nº 1 junho,Unicamp, Campinas: 1999.

- CNBB. *Educação: Exigências cristãs*. Texto para estudo. Itaici, SP: 1990.
- CNBB. *Educação: Igreja e Sociedade*. Doc.47 São Paulo: Paulinas, 1992.
- COGEIME, Revista do (Conselho Geral das Instituições Metodistas de Ensino) *As diversas faces da confessionalidade – I Seminário Latino-Americano sobre Educação e Confessionalidade*. Piracicaba: Ano 8, n.15. 1998.
- COGEIME, Revista do (Conselho Geral das Instituições Metodistas de Ensino) *ALAIME – Congresso Pedagógico “Confessionalidade e Projeto Pedagógico”*. Piracicaba: Ano 8, n.15, 1999.
- COGEIME (Conselho Geral das Instituições Metodistas de Ensino) *Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista*. Piracicaba: mimeo, 1982.
- CUNHA, L. A. *A universidade temporã*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1980.
- _____. *A universidade reformanda*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- _____. *A universidade crítica: o ensino superior na República Populista*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.
- KEIM, Ernesto Jacob. *A Epistemologia e a Avaliação da Qualidade Institucional em Universidades Confessionais* Piracicaba: Unimep. Tese de doutorado, 1997.
- FACULDADES FRANCISCANAS. Projeto Sócio-Educacional das Faculdades Franciscanas. Bragança Paulista: 1981.
- FERNANDES, N. L. A Educação na perspectiva Metodista. Piracicaba: *Revista do COGEIME (Conselho Geral das Instituições Metodistas de Ensino)* Ano 6, n.11 1997.
- FERREIRA, R. *Entre o sagrado e o profano: o lugar social do professor*. Rio de Janeiro: 1999.
- FRANCA, L. *O Método Pedagógico dos Jesuítas*. Rio de Janeiro: Editora Agir, 1952.
- FRANCO, É. Projeto Institucional no Ensino Superior: limites e possibilidades. *Atualidade em Educação* Ano16, n.70, 1999.
- FRANCO, É. *Utopia e Realidade*. Brasília: Universa Editora, 1998.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

- FUNDAÇÃO EDSON QUEIROS. Projeto Pedagógico de Curso: Subsídios para elaboração e avaliação. Fortaleza: Universidade de Fortaleza, 1999.
- FRIGÉRIO, G. Identidade e Projeto, apontamentos e notas para uma conferência. Piracicaba: *Revista do COGEIME, (Conselho Geral das Instituições Metodistas de Ensino)* Ano 8, n.15, 1999.
- GADOTTI, M. *Educação e compromisso*. Campinas: Papirus, 1988.
- GUBULIM, J. C. Confessionalidade: uma questão científica. Piracicaba: *Revista do COGEIME (Conselho Geral das Instituições Metodistas de Ensino)* Ano1, n.1, 1992.
- HEIZEN, J.L.N. - Projeto Pedagógico: A proposta de avaliação da Universidade de Santa Catarina. Brasília: *Educação Brasileira – Volume I* n.1, 1978.
- HINKELARMMERT, F.J. Crítica à Razão Utópica. São Paulo: Paulinas. s.d.
- HOORNAERT, E. Org. *História da Igreja na Amazônia*. Petrópolis: Vozes.1992.
- JOSGRILLBERG, R.de S. Estruturas existenciais da confessionalidade na educação. Piracicaba: *Revista do COGEIME, (Conselho Geral das Instituições Metodistas de Ensino)* Ano 7, n.13, 1998.
- _____. Confessionalidade e Educação: uma Visão Ecumênica. Piracicaba: *Revista do COGEIME (Conselho Geral das Instituições Metodistas de Ensino)* Ano1, n.1 1992.
- LACOMBE, A. J. *Os primórdios da Educação em vários autores*. História da Cultura Brasileira. Rio de Janeiro: MEC/CFE/FENAME, 1973.
- LEI DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. S.Paulo: Cortez, ANDA, 1990.
- LIBÂNIO, J.B. Caminhada da Educação Libertadora: de Medellín a nossos dias. *Revista de Educação AEC*. Ano 26, n.105 out/dez. 1997.
- LOCKMANN, P.T.de O. Palestra: Educação e Confessionalidade. Piracicaba: *Revista do COGEIME, (Conselho Geral das Instituições Metodistas de Ensino)* Ano 5, n.8, 1996.
- LORENZETTI, A. A. *Romanização (1890-1930) e Educação no Brasil - Um estudo de caso: os franciscanos*. Curitiba: Dissertação de Mestrado, PUC/Paraná, 1998.
- MAIA, A de S. Relação Instituições de Ensino e Igreja. Piracicaba: *Revista do*

- COGEIME, (Conselho Geral das Instituições Metodistas de Ensino) Ano 5, n.9, 1996.
- MATTOS, L..A de. *Primórdios da Educação no Brasil*, o período heróico. (1549-1570). Rio de Janeiro: Aurora, 1958.
- MATTOS, P.A. A educação metodista e os desafios para um novo tempo. Piracicaba: *Revista do COGEIME*, (Conselho Geral das Instituições Metodistas de Ensino) Ano 7, n.13, 1998.
- MANHEIM, K. *Ideologia e Utopia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.
- MENDONÇA, A. G. de. Educação, Confessionalidade e Ecumenicidade: A Questão da Fé e Cultura. Piracicaba: *Revista do COGEIME* (Conselho Geral das Instituições Metodistas de Ensino) Ano 4, n.7, 1995.
- MENESES, P. Uma idéia de Universidade Católica. *Síntese*. n.15, 1979.
- MORAIS, J.F.R. de. Condição Humana e Educação. Campinas: *Revista Educação*. Ano II n. 4, 1998.
- MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 990
- MO SUNG, Jung. *Deus numa Economia sem Coração*. São Paulo: Paulinas, 1998.
- NOGARA, C. Proposta Político-Pedagógica da USF. Bragança Paulista: ADUSF, 1999.
- NUNES, R. A. da C. *História da Educação na Idade Média*. S. Paulo: EPU:EDUSP, 1979.
- NUNES, C.A. A universidade entre a autonomia e a venalidade. Unicamp, Campinas: SP. *Revista Adunicamp*, Ano1, n.1, nov. 1999.
- PAULO II, João. *Sabedoria Cristã*, Constituição Apostólica sobre as Universidades e Faculdades Eclesiásticas. São Paulo: Paulinas, 1980.
- _____. *Constituição Apostólica Sobre as Universidades Católicas*. Petrópolis, RJ: 1990.
- RIBEIRO, M.L.S.R. *História da Educação Brasileira: a organização escolar*. Campinas: 1995.
- ROSA, R. S. Anotações sobre o papel das Instituições Confessionais. Piracicaba: *Revista do COGEIME* (Conselho Geral das Instituições Metodistas de Ensino) Ano 5, n.9, 1996.

- ROSAS, P. *Para compreender a Educação Superior Brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- RÖVER, B. *O Convento Santo Antônio*. Petrópolis: Ed.Vozes, 1937.
- SAMPAIO, T. M. Apontamentos sobre a Confessionalidade e Ecumenicidade. Piracicaba: *Revista do COGEIME, (Conselho Geral das Instituições Metodistas de Ensino)* Ano 7, n.13, 1998.
- SAVIANI, D. A. *A nova Lei da Educação – LDB – Trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Editora Autores Associados, 1997.
- SCHIAVENATO, Júlio J. *As lutas do povo brasileiro*. São Paulo: Moderna, 1988.
- SILVA, P. B. da. A Pastoral Escolar e as “Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista”. *Revista do COGEIME (Conselho Geral das Instituições Metodistas de Ensino)* Piracicaba: Ano 4, n.6, 1995.
- STEIN. S.A. *Por uma educação libertadora*. Petrópolis, RJ: 1976.
- SOUZA, P.N.P. *Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior Brasileiro*. S.Paulo: Pioneira, 1991.
- SCHWINGEL, A P. *O Projeto Pedagógico do Colégio Evangélico Jaraguá: O Colégio perante sua história e sua atual identidade*, Blumenau: FURB, Dissertação de mestrado, 1998.
- UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO. *Plano de ação – 1991-1994* Bragança Paulista: 1991.
- UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO. *Projeto Sócio-Educacional da Universidade São Francisco*. Bragança Paulista: 1991.
- VASCONCELOS, S. *Crônica da Companhia de Jesus*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- VOLPI, M.T. *A Universidade e sua responsabilidade social*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.
- WACHOWICZ, L. A/org. *A interdisciplinaridade na Universidade*. Curitiba: Champagnat, 1998.
- WESTHELLE, V. Outros Saberes: Teologia e Ciência na Modernidade. *Estudos Teológicos*, n.3, ano 35, Escola Superior de Teologia – IECLB, São Leopoldo:1995

ANEXOS

MEMORIAL

Origem e formação básica

Conrado Vasselai, nasci no município de Rodeio, SC, em 1941. De família católica, sou o mais novo dos três filhos. Minha infância foi vivida numa pequena comunidade rural constituída de certo número de famílias descendentes de italianos (católicos) e outro grupo de famílias descendentes de alemães (luteranos). Esta situação na comunidade, embora formada por dois grupos de distintas origens e distinta confessionalidade não alterou em nada o relacionamento das pessoas. Vivia-se em perfeita harmonia e cooperação mútua tanto nos aspectos sociais quanto no respeito às convicções religiosas dos dois grupos. Tal condição fortificou em mim uma atitude ecumênica que muito contribuiu para minha postura de cristão.

Na realidade, nasci e vivi num contexto confessional que marcou a trajetória de minha vida. Esta característica, quem sabe, é uma das razões que consciente ou inconscientemente me acompanha e me impele a confrontar meus atos aos princípios assumidos.

Freqüentei o curso primário na escola paroquial católica, da comunidade local. Aos onze anos ingressei no Seminário Franciscano, na cidade de Rodeio, SC., onde permaneci interno três anos. Foram as primeiras lições de franciscanismo recebidas por intermédio dos professores e do diretor da instituição.

Em 1955 continuei meus estudos no Seminário dos Franciscanos, em Rio Negro, PR. Neste ano iniciei o 1º ginásial (5ª série) No ano seguinte fui conduzido para o Seminário em Agudos, SP. Permaneci lá até completar o 2º grau em 1961 com 20 anos. Foi o período de minha formação onde sedimentei minhas convicções e recebi a melhor formação acadêmica da época. O testemunho de meus professores, todos padres franciscanos, tanto no aspecto de conhecimento

intelectual quanto de vivência religiosa, se constituiu, a meu ver, minha melhor escola.

Entrada na Ordem Franciscana e estudos superiores

Em 1962, iniciando um ano de Noviciado, em Rodeio, SC. fiz minha profissão religiosa ao ingressar para a Ordem Franciscana

Nos anos de 1963 e 1964 cursei Filosofia no Seminário Maior dos Franciscanos, em Curitiba, PR. Esta etapa da minha vida abriu os horizontes para o mundo do pensamento racional, da intelectualidade. Razão e fé caminhariam juntas.

De 1965 a 1968 completei a Faculdade de Teologia no Instituto Teológico de Petrópolis, RJ. Tive contato com novas fontes de conhecimento teológico e aprofundamento do pensamento franciscano. Em julho de 1968 recebi o Diaconato, uma das etapas do sacramento da ordem.

Por decisão pessoal, minha preocupação primeira sempre foi conhecer mais sobre Francisco e seu ideal e não o ministério sacerdotal. Por isso, solicitei permanecer neste estágio do diaconato, enquanto amadurecia minha vocação. Não cheguei a receber a ordenação sacerdotal.

A figura de Francisco sempre me cativou. A partir deste período, busquei identificar os ideais da convivência religiosa e minha vontade de servir, de partilhar com os outros meus sonhos minhas realizações, minhas propostas de vida.

Início do trabalho educacional

Na condição de religioso franciscano, não ordenado, fui transferido em 1969 para Lages, SC. Lá permaneci até ao final de 1976. Neste período, trabalhei em ações pastorais servindo à paróquia local e no magistério, em colégio franciscano de 1º e 2º grau. Lecionei diversas disciplinas: ensino religioso, inglês, latim, educação moral e cívica, história. Trabalhei igualmente como auxiliar de direção bem como Orientador Educacional.

Na época, continuei meus estudos ao convalidar o curso de Filosofia em Ijuí, RS. Obtive a habilitação como Orientador Educacional, na Universidade de

Passo Fundo, RS. Cursei dois anos a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras em Lages, SC. Além das aulas que ministrava no colégio de 2ª grau, lecionei a disciplina de Estudos de Problemas Brasileiros na Universidade do Planalto Catarinense de Lages.

Opção do estado de vida

No Início de 1977, com o amadurecimento de minha opção pelo estado de vida, solicitei a redução ao estado leigo, pedindo a dispensa de meus compromissos com a ordem religiosa.

O ideal de São Francisco que aprendi a conhecer me mostrou que poderia realizar-me plenamente tanto dentro de uma comunidade religiosa quanto fora, no mundo. Modestamente, esta decisão me ensinou até a enxergar melhor o mundo e as pessoas que nele vivem. Conforme o ângulo que se observa a vida religiosa, ela traz para o religioso tranquilidade e segurança humana bem maiores de que para aqueles que estão na luta diária pelo “pão-nosso”.

Fazendo caminho numa instituição confessional

No início de 1977 fui convidado a trabalhar em Bragança Paulista, na instituição denominada na época: Faculdades Franciscanas recém adquiridas pelos frades, de tal forma que não se estabeleceu um intervalo de ausência da Ordem dos Franciscanos. Este convite pode ter-se apoiado em minha formação, em meu ideal, que eram conhecidos pelos dirigentes da nova instituição.

Nos primeiros anos, trabalhei diretamente ligado a um colégio de 2º grau pertencente à mantenedora que funcionava ligado às faculdades. Atuei como professor, orientador educacional e assistente de direção do colégio.

Desde o início, paralelamente às atividades ligadas ao colégio, prestava assessoria em assuntos da mantenedora cumprindo missões específicas. Exerci também o magistério em cursos superiores até recentemente. Fui secretário setorial do câmpus de Bragança Paulista por cinco anos. Atuei como revisor dos textos oficiais da instituição e igualmente na sua elaboração, mesmo como ghost writer da reitoria. Esteve sob minha responsabilidade o departamento de

comunicação e publicações. Desde há cinco anos integro a Pró-Reitoria Comunitária, ligado diretamente ao núcleo de ações pastorais e de desenvolvimento humano.

Nesta minha presença na Universidade São Francisco, acompanhei de perto sua trajetória, por isso o desejo de um retrospecto crítico me motiva.

Minha trajetória dentro de uma instituição confessional está ligada a toda uma formação paralela que adquiri.

As motivações para estudar a trajetória de instituições confessionais se apoiam no desejo de investigar questões que merecem uma análise a fim de valorizar os princípios que elas professam ou para que se possa corrigir as ações.

A decisão de dedicar minha vida à educação é um fato que amadurece a cada dia, dadas as circunstâncias favoráveis que me envolvem, mas seguramente é também uma opção fundamentada na convicção de que trar-me-á mais satisfação contribuir com a formação de pessoas do que dedicar minhas forças na criação e cuidado de coisas. Acredito no bem que há nas pessoas.

A instituição educacional onde trabalho, defende os mesmos princípios confessionais assumidos na minha vida pessoal. Contudo, ao refletir sobre as ações propostas pelas instituições educativas, preocupo-me em analisar criticamente o “dizer” – os princípios – e o “fazer” – as ações destas mesmas instituições.

Ao longo do tempo, numa análise das ações realizadas pelas instituições confessionais de ensino, constata-se questões aguardando respostas. Enquanto a proposta educativa sustenta princípios transcendentais para fundamentar o agir, a atuação nem sempre consegue sinalizar os princípios aduzidos..

Razões dos franciscanos na educação superior

Desde 1977 acompanho as atividades educacionais de uma instituição confessional católica. O trabalho iniciado por esta instituição foi uma opção consciente, sem nenhuma pressão. Por estranho que pareça, a mantenedora desta obra assumiu um conjunto de faculdades que, na época, estavam sob intervenção do governo federal, com ameaça de fechamento de todo o conjunto

educacional. Portanto, há de se concluir que, os novos mantenedores da instituição iniciavam um trabalho educacional em situação de falência educativa.

Embora a instituição em 1976 já tivesse quase dez anos de existência, a maioria dos seus 21 cursos não estava legalmente reconhecida, o que criava uma situação precária de sobrevivência.

Para quem olhasse de fora, comprometer-se, à época, com uma situação em tal estado, por parte dos franciscanos, poderia concluir que: ou seria um aventurismo momentâneo ou teria havido alguma razão mais forte que estaria sustentando a decisão tomada.

E é exatamente aqui onde entra o ponto que irá dar o sentido à empreitada educacional firmada pela instituição, na época: Os franciscanos, além de terem alguma experiência no campo educacional, pois sempre estiveram ligados às escolas nas comunidades onde atuavam, embasaram sua ação num conjunto de princípios advindos da crença em valores humanos, cristãos e franciscanos, de onde lhes vêm a firmeza e sentido do agir: a confessionalidade.

De fato, poder-se-á, quem sabe, pensar também que uma escola bem organizada e administrada com eficiência traz lucros. Mas tal razão, na situação vivida, não poderia ser decisiva, pelo fato de não ser, da natureza da ordem, franciscana acumular bens e além do mais, também não é sua especialidade mostrar grandes habilidades em gerenciar negócios com fins lucrativos. A tradicional simplicidade franciscana, por natureza, não iria envolver a ordem religiosa em empreendimentos nos quais estivesse, em primeiro plano, acumular bens, e muito menos através de um serviço educativo.

Portanto, os ideais que levaram os franciscanos a empreenderem a reconstrução de uma obra quase falida, em situações educacional e economicamente precárias, foram, com certeza, ideais que ultrapassaram perspectivas materiais.

A utopia que alimentou e alimenta toda obra e, ainda hoje, faz o caminho, está contida nos valores humano-cristão-franciscanos. Estes cristalizam convicções e mesmo na adversidade produzem forças para reconstruir situações quase falidas.

Não sem razão, neste contexto, embora pequeno conhecedor dos fundamentos do pensamento franciscano, poderia apresentar um tênue paralelo entre a situação encontrada pelos frades, diante dos 21 cursos em situação de ruínas, e a visão que teve o patrono dos frades, Francisco, quando se deparou com as ruínas da igreja de São Damião. O santo, à época, ouviu o apelo do Senhor: “Francisco, vai, reconstrói a minha Igreja”! Aqui os frades sentiram-se movidos por razões bem fundamentadas, expostas nos primeiros documentos que fundamentam a transação dos cursos: foram movidos por razões alicerçadas em valores que ultrapassam a vaidade pessoal e humana ou a cobiça do lucro.

Questões na caminhada

Percorrido o caminho dos anos, embora sempre tendo como fundamento os valores humano-cristão-franciscanos, retornam questões de coerência e metas.

Um olhar para o passado solicita: como visualizar, por meio dos fatos, que estes valores estão sendo assumidos? Em que circunstâncias as propostas educativas da instituição confessional sinalizam o grau de convicção e satisfação daqueles que fazem parte da comunidade universitária? As transformações reafirmam que estamos no rumo certo, perseguindo a utopia desenhada nos princípios, ou, de outra forma, toda utopia se coloca como um lenitivo que não iria além do pensar próprio de algumas pessoas comprometidas com a instituição? Em outras palavras, é possível detectar marcas que reflitam a proposta educacional específica da instituição?

Antes de enveredar na busca de respostas a estas questões, creio ser necessário definir objetivamente o que caracteriza a confessionalidade de uma instituição.

Confissão, confessional, confessionalidade

Confissão: No sentido religioso, é o ato de declaração da própria fé.

O ser humano tem no seu âmago o senso do sagrado. Sente-se ligado, relacionado a um ser, uma força, uma energia. Na medida em que se relaciona

com outros seres humanos transparece, de múltiplas formas, esta fé que cada um cultiva, professa, confessa.

Embora o princípio que desperta para o sagrado seja um, as manifestações que levam o ser humano a declarar sua fé se diversificam.

Há uma elaboração a partir do posicionamento do ser humano frente o sagrado. Nasce a diversidade de manifestações confessionais.

Cada confissão religiosa se apoia em crenças, normas, revelações, documentos que a partir de uma vivência, foram incorporados pelos grupos humanos e constituem o patrimônio religioso do grupo.

A Confessionalidade transparece no comportamento ético-religioso das pessoas ou grupos que aderiram a determinada normas, crenças, valores morais e religiosos. Portanto, buscar as características da confessionalidade de um grupo é dar atenção aos aspectos do sagrado em suas múltiplas manifestações neste grupo.

Marco da USF – Educação para a Paz

A Universidade São Francisco, a partir de seu objetivo primeiro, definiu alguns marcos constitutivos da base de atuação no campo educacional:

Os dirigentes responsáveis pela mantenedora têm como diretriz de suas vidas prestar serviço concretizando a utopia de semear a paz pela prática do bem. A origem desta utopia nos faz retornar a Francisco, o fundador da Ordem que, para seu tempo, foi o grande transformador da sociedade, concretizando em sua vida o lema “Fazer a Paz pela prática do Bem”

No caso dos frades que assumiram este desafio educacional, Tomaram consciência de que o caminho para a transformação passa pela educação. Esta é a razão do lema adotado no trabalho da instituição “Educação para a Paz”.

O bem estaria entendido como a ação educativa. Através das ações , fundamentadas nos princípios cristãos e franciscanos, a educação torna as pessoas agentes de transformação na sociedade onde vivem, contribuindo, desta forma, para a paz. A paz é um status que possibilita às pessoas passarem de condições menos humanas para condições mais humanas de vida(Paulo VI).

Definindo rumos

De volta à história da Universidade São Francisco, não se pode negar que o empenho inicial da instituição em sanear a precariedade de condições dos cursos, foi uma tarefa levada a bom termo, pois a partir de janeiro de 1978, todos os cursos já tinham sido reconhecidos.

A seriedade com se trabalhou na moralização das atividades educativas foi um fator decisivo para a reconquista da credibilidade da instituição perante a opinião pública.

Para melhor adequação da organização institucional, em 1981 foi elaborado um Regimento Unificado das Faculdades Franciscanas, primeiro passo no sentido de sua institucionalização como universidade.

A melhoria gradual do ensino possibilitou o desenvolvimento da instituição, alcançando, após 10 anos, o status de universidade.

Importa detalhar, nesta caminhada, alguns marcos que foram delineando o formato da nova instituição.

Um projeto global

No decorrer dos primeiros cinco anos das Faculdades Franciscanas cristalizou-se um documento base intitulado Projeto Sócio Educacional. Nele estão as razões fundantes da atuação da instituição confessional.

Em síntese, o Projeto Sócio educacional apresenta, na 1ª parte, a origem da instituição; as circunstâncias históricas; os franciscanos e a educação; o impasse nas Faculdades de Bragança; o encontro de interesses; os franciscanos assumem o compromisso; o espírito que presidiu as deliberações que deram origem e vida às Faculdades Franciscanas; a obra de restauração; o regimento unificado das faculdades franciscanas. Na 2ª parte, o Projeto Sócio-Educacional e a Evangelização; a universidade como instrumento-chave no processo de evangelização; opções determinantes do Projeto Sócio-Educacional; o objetivo maior das Faculdades Franciscanas e estratégias para alcançá-lo; programas específicos para a concretização do objetivo maior; o lema – Paz e bem; o

conceito de universidade; integração docente-discente-assistencial; o projeto de ação integrada; programa de vida e programa educacional; projeto educacional e o contexto da educação atual; as esperanças do Projeto Sócio-Educacional.

É interessante se observar como se deu a elaboração do referido documento. Foi a partir da equipe central da mantenedora, tendo contribuições de alguns diretores da época. Não se tem notícia de que tenha havido maior participação do corpo acadêmico.

Aqui se evidencia uma característica própria. A instituição é particular e confessional. Tem, pela natureza da origem de seus dirigentes, princípios estabelecidos, a partir de uma visão específica dentro da confessional.

A instituição é de confessionalidade católica e na sua particularidade busca semear a cosmovisão franciscana.

Na simples colocação dos fatos, deparamo-nos com a complexidade da situação. Dentro de uma universidade até onde a confessionalidade pode definir a atuação dos agentes nela envolvidos? A confessionalidade limita-se aos irmãos na fé? Então, é válido defender os princípios da confessionalidade dentro da universidade? Para que?

A criação da Universidade São Francisco

Em dez anos de existência das Faculdades Franciscanas, chegou-se, em 1986, à Universidade São Francisco. A seriedade com que se trabalhou na reorganização acadêmica contou muito para o restabelecimento do crédito perante as autoridades governamentais. Não se deixa de assinalar que, além de ser uma instituição confessional, seu empenho contou, igualmente, como reforço de credibilidade perante os órgãos governamentais. A instituição tinha segurança pois todos os passos foram dados conforme as exigências da legislação em vigor.

E retorna a questão que se propõe aprofundar: As propostas que fundamentam a confessionalidade como foram sendo viabilizadas no decorrer do tempo?

A trajetória como universidade

Em seu projeto a USF buscou crescer enquanto instituição de ensino. Paralelamente, estruturou-se por meio de alguns órgãos e sobretudo pela elaboração de documento-base para dar à instituição o sentido específico da ação educativa. Neste contexto estão os documentos oficiais que foram se constituindo ao longo dos anos.

No campo acadêmico, a busca da melhoria de qualidade está por trás de todos os investimentos feitos, quer na parte material dos espaços de laboratórios e instrumentos, quer na busca de aprimoramento intelectual dos agentes da educação. Novos cursos foram criados, oportunidades de especializações cresceram dia a dia. O aprimoramento acadêmico em *stricto sensu* faz parte desta realidade. Ampliaram-se os setores acadêmicos e administrativos. Deu-se impulso a algumas pesquisas. A instituição, na sua dinâmica, firma compromissos com projetos científicos e comunitários.

Percebe-se que a Universidade busca novos caminhos de qualidade. Há uma preocupação pela sobrevivência, pela presença, pela adequação à realidade com suas exigências nem sempre sintonizadas com os princípios da instituição.

A confessionalidade na USF

A confessionalidade, vista em sua amplitude, sinaliza a postura das pessoas ou grupos com referência as suas convicções religiosas.

No caso da USF, como se manifesta a confessionalidade?

A partir dos dirigentes da mantenedora, temos indicações das circunstâncias voltadas ao referencial franciscano nos documentos oficiais.

Como já me referi, desde o primeiro documento, que faz parte das atas de fundação da presença franciscana em Bragança Paulista, a 1º de maio de 1976, temos fartas citações ao referencial franciscano, que embasam o compromisso da mantenedora junto à instituição de ensino superior em Bragança, Itatiba e São Paulo.

Fica claro: o que a mantenedora franciscana veio acrescentar à instituição de ensino foi, na intenção dos dirigentes, a mística franciscana.

Na intenção primeira dos dirigentes, ficou expressa a vontade de possibilitar condições para construir um diferencial que distinguiria a ação educativa da USF das demais instituições de ensino superior.

Ao acompanhar a trajetória da instituição percebi alguns momentos fortes, ou algumas atitudes assumidas que, velada ou abertamente, estariam fazendo referência à criação deste diferencial.

Teoricamente, a instituição tem uma riqueza de conteúdos para sedimentar atitudes próprias e sinalizar um diferencial.

Até concedo que dispersamente há constantes tentativas para elaborar tais utopias.

Quando se retoma o objetivo maior da proposta inicial quer-se criar condições aos acadêmicos e capacitá-los humana e profissionalmente a serem sujeitos no processo de desenvolvimento integral do homem todo e de todos os homens. A partir destes princípios, são fixados alguns parâmetros da educação dentro da Universidade São Francisco: a) educação para a paz; b) educação personalizada; c) educação para a justiça e para o serviço.

Ao se colocar o conceito de paz na ação educativa, se está entendendo um princípio ativo que leva à criação de uma nova ordem que comporte uma justiça mais perfeita entre os homens. Isto resulta na passagem de condições menos humanas para condições mais humanas.

Educação personalizante será aquela que se volta para a pessoa humana como princípio, sujeito e fim de todas as instituições. Conceda dignidade a todos para autodeterminação no serviço ao amor.

Educação para a justiça e para o serviço converte o estudante em sujeito e o estudo em meio chave de libertação dos povos.

Conclusão

Neste trabalho inicial, conforme foi proposto, fiz o exercício de retornar à origem de minha atuação no campo educativo e tive a possibilidade de trazer à lembrança alguns marcos do desenvolvimento de uma instituição confessional católica no período de 23 anos de sua existência.

Este memorial tem como objetivo me situar e recolher, numa visão global, os grandes passos da instituição confessional onde atuo..

Conrado Vasselai

Bragança Paulista, fevereiro de 2001

DOCUMENTO I

PROJETO SÓCIO-EDUCACIONAL DAS FACULDADES FRANCISCANAS

Para conhecer as propostas e analisar os referenciais de confessionalidade inerentes à instituição estudada, apresentam-se, a seguir, os documentos básicos nos quais ela se inspira.

A universidade São Francisco não se constituiu por meras circunstâncias do acaso ou oportunidade fortuita.

Os franciscanos, desde sua origem, têm um pé no mundo e outro na academia. Entenda-se que São Francisco surgiu como o homem que veio quebrar as estruturas injusta de seu tempo. Foi ousado na proposta. Encarnou seu projeto pessoal. Viveu pobre, dedicado ao serviço do irmão, contudo, não se alienou ao tempo. Entendeu o florescimento cultural. Mesmo que, para si, não colocasse a erudição em primeiro plano, soube respeitar a inteligência dos irmãos e entender a necessidade da formação intelectual, incentivando-os a buscar a ciência para melhor servir aos irmãos.

Os franciscanos no Brasil estiveram, já nos primórdios, presentes na educação, por meio do atendimento às escolas paroquiais. Entre várias fundações centenárias, no sul do Brasil, mantêm cursos de ensino superior.

A Universidade São Francisco, instalada em Bragança Paulista, têm como seu primeiro documento o Projeto Sócio-Educacional das Faculdades Franciscanas, editado em 1981. Este documento foi elaborado ao longo dos cinco primeiros anos da instituição. Conforme consta na introdução do projeto, os franciscanos assumiram a tarefa a partir de duas circunstâncias históricas: 1975 foi a comemoração dos 300 anos da Província Franciscana no Brasil e dos 750 anos da morte de São Francisco.

No ensejo de tais acontecimentos, os frades se dispuseram à intensa reflexão e revisão sobre sua identidade e significado de sua presença em meio à comunidade dos homens.

Neste contexto, reafirmaram sua presença na área da educação. Na ocasião, chegava ao ápice a crise institucional do complexo de cursos superiores do Instituto Superior da Região Bragantina. De sua parte, o Ministério de Educação e Cultura procura solucionar o problema. Foi então que os Franciscanos assumiram dar continuidade digna à instituição, que à época contava com 11.000 pessoas envolvidas, entre alunos, professores e funcionários.

A Instituição, desta forma, continuava seu projeto educativo pautado nos princípios confessionais de inspiração franciscana.

O espírito que presidiu as deliberações que deram origem às Faculdades Franciscanas foi o de “servir a tão larga parcela da juventude brasileira, em ordem a capacitá-la a construir a paz da nação brasileira, e, por ela, a comunidade das nações, pela vivência pessoal e comunitária do bem.”

Na sua essência, o Projeto Sócio-Educacional das Faculdades Franciscanas, quis retratar o compromisso em favor do humano, a partir de São Francisco, bem como responder a um comprometimento expresso com o desenvolvimento dos povos latino-americanos, de acordo com as diretrizes traçadas pela II e III Conferências Gerais do Episcopado Latino-americano, realizadas nas cidades de Medellin e Puebla, nos anos de 1968 e 1979, respectivamente.

A universidade se coloca como instrumento chave no processo de evangelização, assume algumas opções determinantes: a) opção preferencial e solidária pelos pobres b) opção preferencial pelos jovens

Define-se então o objetivo maior das Faculdades Franciscanas e estratégias para alcançá-lo:

“criar, para os seus jovens acadêmicos, nas várias áreas do saber eficaz, meios e condições que lhes possibilitem capacitar-se , humana e profissionalmente, a serem, durante e após o seu período de formação universitária, sujeitos ativos no processo de desenvolvimento integral do homem todo e de todos os homens, para que assim, pela prática do bem, se faça a paz, entendida como “status” pessoal e comunitário, resultante da

passagem de condições menos humanas para condições mais humanas”
(Projeto Sócio-Educacional das Faculdades Franciscanas 1981).

Para atingir seu objetivo maior, com base nas diretrizes básicas que lhe deram origem e vida, o Projeto Sócio-Educacional deve, necessariamente, assumir uma dimensão peculiar. Assim, a Educação que as Faculdades Franciscanas se propõem dar, há de ser: Educação para a justiça e para o serviço;

A Instituição tem presente que para cumprir com seus compromissos haverá de incrementar programas específicos.

Ainda, complementando sua proposta a instituição inspirou-se na saudação tomada do fundador da ordem: “Paz e Bem”.

Fazendo parte do projeto há uma explicitação complementar ao conceito de universidade. As Faculdades Franciscanas entendem que uma universidade somente ganha sentido e razão de ser, na proporção em que se constitui em *unidade-força* do desenvolvimento da comunidade em que se insere.

Tal unidade-força se concretizará na medida em que os programas institucionais sejam como uma *“Universitas scientiarum artiunque”*, uma universidade integrada de todas as Ciências e Artes, direcionada para a promoção de um único e comum objetivo maior: o bem-estar do homem todo e de todos os homens.

Assim entendida a Universidade, a programação de suas atividades deverá, necessariamente, ser organizada à maneira de um Programa Multidimensional de Integração Docente-Discente-Assistencial.

Para concretizar sua presença como unidade-força a instituição se organiza num projeto de ação integrada orientada por três linhas mestras:

- Implantação de centros comunitários integrados;
- Nos centros desenvolver programas de integração docente-discente-assistencial e de pesquisa;
- Implementar três programas básicos:
 - Programa pró-assistência à saúde (PROPAS);
 - Programa pró-meio ambiente (PROMAM);

Programa pró-organização sócio-econômica e político-social (PROSEP)

Destaca-se atenção especial em reafirmar, como programa de vida, o cultivo da visão franciscana da vida e do mundo também divulgada como *cosmovisão franciscana*.

Quase ao seu final, o documento lembra que o projeto não ignora as dificuldades que deverão ser superadas, quer para o cumprimento dos currículos impostos para a transmissão de conhecimentos padronizados, quer pela pressão do sistema social e econômico dominante que atenta contra a dignidade humana e impede o desenvolvimento pleno de uma educação transformadora quer pela forma de ingresso do candidato à universidade.

Como última proposta, o projeto coloca-se na esperança de, embora como metas a longo prazo, poder, a curto e médio prazo, acionar mecanismos governamentais, particularmente na área da saúde e preservação ambiental.(Projeto Sócio-Educacional das Faculdades Franciscanas, 1981)

DOCUMENTO 2

PROJETO SÓCIO-EDUCACIONAL DA UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO

Em 1991, após cinco anos da instalação da Universidade São Francisco, e ocorridos vários encontros para discussão sobre a missão e proposta do projeto institucional da universidade, foi publicado o Projeto Sócio-Educacional da Universidade São Francisco.

O conteúdo deste documento traz uma série de textos que, ao longo de alguns meses, em encontros com grupos de professores, foi elaborado a partir das várias propostas apresentadas.

Em sua introdução situa o nascimento da Universidade São Francisco como continuadora do legado deixado por seu patrono Francisco de Assis e demais franciscanos que enriqueceram as ciências e as artes ao longo dos 800 anos de franciscanismo.

Coloca-se este documento como continuação e como renovação do Projeto Sócio-Educacional das Faculdades Franciscanas. Quer expor e atualizar as razões das opções fundamentais da Universidade São Francisco e resgatar sua cosmovisão junto a todos que se inserirem no trabalho da Instituição.

As Universidades Católicas estão confrontadas com o desafio de dar sua contribuição específica na busca de soluções para os graves problemas que afligem a humanidade. O documento, para destacar a tarefa da Universidade, alude à palavra de (João Paulo II, 1990) :

“Com efeito, as descobertas científicas e tecnológicas, se por um lado comportam enorme crescimento econômico e industrial, por outro exigem a necessária e correspondente procura do seu sentido, a fim de que as novas descobertas sejam usadas para o bem das pessoas e da sociedade como comunhão de pessoas.”

Ao final da introdução recoloca-se a missão da universidade num apelo a que todos os agentes se engajem.

Em seu conteúdo central são apresentados quatro textos: As tendências e contradições do momento histórico. A Cosmovisão Franciscana. A identidade pedagógica da USF. Um apêndice lembra alguns franciscanos ilustres cientistas

que trabalharam em obras de educação, no Brasil.

Este documento, já sem descer às indicações práticas de ação, fixa-se na reflexão sobre as grandes questões da realidade e apresenta a missão e a proposta institucional como caminho alternativo para contribuir na solução desafios.

Em síntese, a proposta institucional da Universidade São Francisco é confessional, com característica franciscana que se explicita no conceito da cosmovisão franciscana. (Projeto Socio-Educacional da Universidade São Francisco, 1991)

DOCUMENTO 3

PLANO DE AÇÃO – 1991-1994 - EDUCAÇÃO PARA A PAZ

Após cinco anos de existência, a Universidade São Francisco estabelece o primeiro Plano de Ação, para o período de quatro anos.

Esta proposta toma em conta o resultado do 1º Seminário interno de avaliação global de suas atividades.

Durante o ano de 1991, com o envolvimento de todos os segmentos da administração universitária, foram realizados cursos e seminários dentro de um Programa de Treinamento e Desenvolvimento Gerencial. A participação dos agentes acadêmicos, nesses encontros, criou a necessidade de novos projetos setoriais para estudos e propostas sobre os caminhos que a universidade São Francisco deveria percorrer nos tempos vindouros.

A participação na discussão do plano contou com grupos docentes , por câmpus e por área. Tomaram parte mais de 350 docentes.

O plano tomou por base a filosofia expressa no Projeto Sócio-Educacional da USF.

O documento final se apresenta em 4 itens:

I - O perfil institucional

Sintetizando toda a estrutura administrativa, acadêmica, as áreas de abrangência e unidades de ensino, datas históricas, orçamento anual líquido, recursos humanos, corpo discente, situação física da universidade.

II – Análise ambiental

Análise do ambiente geral. - A política internacional, política nacional, política econômica, contexto social, contexto cultural, realidade tecnológica, conjuntura econômica, aspectos demográficos,

Análise das relações com os públicos – A) capacitadores, B) Normativas C) Difusos D) Congêneres E) Funcionais

Análise do ambiente organizacional – a) Pesquisa, ensino e extensão.
c) Administração e finanças, d) Marketing

III – Missão e diretrizes gerais

A missão da Universidade São Francisco, as diretrizes gerais para 1991-1994

IV – Objetivos, estratégias e metas

Neste item constam as linhas básicas do Plano de Ação para o quadriênio, destacando-se quatro grandes áreas de atuação:

- Desenvolvimento institucional. Ensino e pesquisa, Comunitária e Extensão, Administrativa.

A seguir, o plano apresenta para cada uma das áreas o objetivo, as estratégias, as metas, o cronograma e o responsável pela ação.

Na conclusão lê-se:

“Ao criar o Plano de Ação 1991-1994, com seu desdobramento, a USF visa instrumentalizar esse processo e compromisso, para atender as necessidade da sociedade na busca da qualidade.” (Plano de Ação – 1991-1994, 1991)

DOCUMENTO 4

PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA PARA A USF

No dia 16 de setembro de 1999, por ocasião da tomada de posse do Reitor da Universidade São Francisco, reconduzido ao cargo foi apresentada a Proposta Político-pedagógica para a USF, como base e inspiração para o Planejamento Estratégico do próximo sexênio.

A proposta foi elaborada em cima de nove itens:

1 - O papel da Universidade às vésperas do ano 2000.

As mudanças rápidas e profundas; uma nova economia informacional e global; geração de novos conhecimentos; universidade como epicentro; transformações radicais; convergência de tendências; produzir conhecimento necessário para o futuro; mudanças de prestação de serviços acadêmicos.

2 - Contexto da USF – História, Caminhada, Momentos de Mudança

Um pouco da história; a íngreme caminhada; dos que iniciamos ninguém tinha experiência; o corpo docente tomou consciência; momento de mudança; a USF precisa redefinir seu papel; a USF num momento de inflexão; a universidade criativa, inovadora e autônoma; pilares da universidade.

3 - Missão da USF – Confessional – Comunitária

O ser humano que queremos formar; a missão da USF; a USF é confessional; como destacar o caráter comunitário e confessional

4 - Diretrizes e Políticas para a área Acadêmica

Foco no aluno; construção dos projetos pedagógicos dos cursos; pós-graduação stricto sensu; carreira docente e integração entre ensino, pesquisa e extensão; capacitação para a docência e o emprego das novas tecnologias de comunicação e informação; integração entre ensino e setor produtivo.

5 - Diretrizes e Políticas de Ação e Extensão Comunitárias

A interação com a sociedade; capacitação das pessoas;

6 - Diretrizes e políticas para a área administrativa

Gestão administrativa profissionalizada; gestão partilhada; conclusões das premissas.

7 - Relações internacionais e nacionais

Globalização do conhecimento; necessidade de intercâmbios; “internacionalizar” e “nacionalizar”.

8 - Avaliação institucional

Política de melhorias; relações interpessoais; realização da vida acadêmica; agentes gestores da USF; inserção da Universidade no País.

9 - Nova configuração da USF

Reforma universitária de 1968; departamentos e coordenação de curso; interdisciplinaridade e integração; concepção do centro.

10 – Considerações finais

O documento se encerra lembrando que neste momento em que se está rompendo com paradigmas existentes para implantarmos outros é preciso que os desafios por causa da opção pelo novo, sejam abraçados nos mesmos ideais que motivaram a instituição durante todos estes 23 anos passados:

- desejo fraterno de difundir a mensagem de São Francisco de Assis;
- empenho em capacitar os jovens, humana e profissionalmente, pelo saber e pelo ser, a traduzir em obras o lema Educação para a Paz.

Conclama a todos se unirem para perseverarem nos ideais primeiros, para que os sonhos e propósitos sejam transformados numa realidade de condições mais humanas de vida para o maior número possível de pessoas.(Proposta Político-Pedagógica para a USF, 1999)

CAPÍTULO VI

DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO NA IGREJA METODISTA

Art. 26 - O 13º Concílio Geral aprovou as seguintes Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista:

Prefácio Histórico

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

a várias igrejas, instituições e órgãos regionais e gerais, para que fosse avaliado.

Enquanto se desenrolava este processo, a Secretaria Executiva de Educação Cristã do Conselho Geral promovia, a mando deste, a busca de um posicionamento acerca da Educação Cristã. Certas afirmações básicas, intituladas A Educação Cristã. um posicionamento metodista, foram também publicadas e propostas à Igreja em 1981. Por outro lado, tendo em vista a necessidade de preparação do Plano Para a Vida e a Missão da Igreja, o Conselho Geral procurou também definir a maneira metodista de se entender a vida e a missão da Igreja. Isto foi levado a efeito através de pesquisa da Igreja e especialmente através de uma Consulta Sobre Vida e Missão. Um documento sobre esta compreensão foi também elaborado e publicado no órgão Oficial da Igreja. Tendo em vista as colocações alcançadas, o Conselho Geral determinou que elas fossem consideradas quando da revisão final dos Fundamentos, Diretrizes, Políticas e Objetivos para o Sistema Educacional metodista. Estes deveriam ser ampliados, de modo a incluir também as responsabilidades da Igreja no campo de educação cristã. Com esta finalidade, em janeiro de 1982 reuniu-se o Seminário Diretrizes para um Plano Nacional de Educação, no Instituto Metodista de Ensino Superior. Foram convocados os bispos, os membros do Conselho Geral, representantes dos Conselhos Regionais, das Federações Regionais de Homens, Senhoras, jovens e Juvenis, bem como das respectivas Confederações. Cada instituição de ensino (secular e teológico) foi convidada a enviar dois representantes. Os alunos de cada instituição

de ensino teológico também foram convidados a enviar um representante.

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

O documento Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista é o resultado do trabalho, aprovado pelo Conselho Geral e sancionado pelo 13º Concílio Geral da Igreja Metodista.

.

I - O que estamos vendo

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

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

Levando em conta o evangelho e sua influência sobre todos os aspectos da vida, a ação educativa metodista trouxe muitas contribuições positivas. Por meio especialmente da igreja local, muitas pessoas foram convertidas e transformadas, modificando suas vidas e seu modo de agir. Por intermédio das instituições a Igreja buscou a democratização e a liberalização da educação Brasileira. Suas propostas educacionais eram inovadoras e humanizantes pois ofereciam um tipo de educação alternativa aos rígidos sistemas jesuíta e governamental.

A ação educativa da Igreja, entretanto, deu muito mais valor às atitudes individualistas em relação à sociedade. O mais importante era uma participação pessoal e isolada. No caso específico das nossas escolas, à medida em que a sociedade brasileira foi se desenvolvendo, elas perderam suas características inovadoras e passaram a ser reprodutoras da educação oficial. Esvaziaram-se perdendo sua percepção de que o evangelho tem também dimensões políticas e sociais esquecendo, assim, sua herança metodista. Em razão de suas limitações históricas e culturais a ação educativa metodista tornou-se prejudicada em dois pontos importantes: primeiro, porque não se identificou plenamente com a cultura brasileira; segundo, por ter apresentado pouca preocupação em descobrir soluções em profundidade para os problemas dos pobres e desvalidos, que são a maioria do nosso povo.

Hoje, no Brasil, vivemos situações que exigem de nós resposta concreta. Os problemas que afligem nosso povo, desde a família até os aspectos mais amplos da vida nacional, colocam um grande desafio e todos precisamos con-

tribuir para encontrar as soluções que atendam aos verdadeiros interesses da maioria da nossa população. Percebemos que muitas são as forças contrárias a vida. Mas também acreditamos que o evangelho nos capacita para encontrar aquelas soluções que possibilitam a realização dos verdadeiros interesses do povo Brasileiro. Por isso, nós, metodistas, à luz da Palavra de Deus, examinamos nossa ação educativa presente; dispondo-nos a buscar novas linhas para esta ação.

II. O que nos diz a Bíblia

O Deus da Bíblia - que é Pai, Filho e Espírito Santo - se revela na história humana como Criador, Senhor, Redentor, Reconciliador e Fortalecedor. Este Deus Trino, em seu relacionamento com o Ser Humano, cria uma nova comunidade, sinalizada historicamente através da vida do povo de Israel e da Igreja. A ação divina sempre nos aponta para a realização plena do Reino de Deus.

A esperança deste Reino é vivida e experimentada parcialmente na vida do povo de Deus, na promessa a Abraão {Gn 12.1-4; 13.14-17; 17.8-9; 22.15-18}, na experiência do êxodo (Êx. 3.7-8; 6.1-9; 13.21-22; 14.15-16; 15.26; 16.4-7; Dt. 7.6-8), na conquista da terra (Js 1.1-9; 13-15; 24.14-25; Lv 25.8-55), na pregação dos profetas (Is 49.8-26; 55.1-13; Ez 36.22-37; Jl 2.12-32, Mq 2.12-13; 4.1-13), e em outras formas. Esta esperança foi manifestada de maneira completa na vida de Jesus de Nazaré (Mc 1.15; Mt 6.9-13;

Lc 4.16-21; Mc 14.23-25; 1Co 11.23-26). Através da vitória de Jesus Cristo sobre o pecado e a morte temos a certeza de que se completará a realização total do Reino de Deus (Mt 28. 1-10; 1 Co 15.50-58; Ap; 21.1-8).

A ação de Deus se realiza por meio do Espírito Santo (Jo 16.7-14). O dom do Espírito é a força e o poder que faz brotar entre nós os sinais do Reino de Deus e sua justiça, da nova criação, do novo homem, da nova mulher, da nova sociedade (2Co 5.5,14-17). O Espírito nos revela que o Reino de Deus é maior que qualquer instituição ou projeto humano (Mt. 12.1-8).

Toda a nossa prática deve estar de acordo como o Reino de Deus (Mt. 6.33; Jo 14.26) e o Espírito Santo é quem nos mostra se esta concordância existe ou não. O Espírito de Deus age onde, como e quando quer (Jo 3.5-8) a fim de criar as condições para o estabelecimento do Reino. Só Quando compreendemos isso é que nos comprometemos com o projeto de Deus. Então percebemos claramente que Deus quer dar ao ser humano uma nova vida à imagem de Jesus Cristo, através da ação e do poder do Espírito Santo. Por isso Ele condena o pecado individual e social gerador das forças que impedem as pessoas e os grupos de viverem plenamente.

Sendo assim, a salvação é entendida como resultado da ação de Deus na História e na vida das pessoas e dos povos. Biblicamente ela não se limita à idéia da salvação da alma, mas inclui a ação de Deus na realidade de cada povo e de cada indivíduo. Isto atinge todos os aspectos da vida: religião, trabalho, família, vizinhança, meios de comunicação, escola, política, lazer, economia (inclusive meios de

produção), cultura, segurança e outros. A salvação é o processo pelo qual somos libertados por Jesus Cristo para servir a Deus e ao próximo e para participar da vida plena no Reino de Deus.

A revelação do Reino de Deus em Jesus Cristo é motivo de esperança para todos nós (Rm 8.20-25). O Reino se realiza parcialmente na história (Mt 12.28) por meio de sinais, que apontam para a plenitude futura. Ele é o modelo permanente para a ação do povo de Deus (Mt.20.24-28) criando em nós consciência crítica (1 Co 2.14-16), capaz de desmascarar todos os sistemas de pensamento que se julgam donos exclusivos da verdade. A esperança no Reino permite que participemos de projetos históricos que visam à libertação da sociedade e do ser humano. Ao mesmo tempo nos liberta da idéia de que os projetos humanos são auto-suficientes e nos leva a qualquer atitude de endeusamento de instituições.

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

Deus se manifesta sempre em atos de amor, pois ele é amor (1Jo 4.7-8) e quer alcançar a toda a criação, pois nada foge à graça divina. Em Cristo, Deus nos ama de tal maneira que dá sua vida por todos, alcançando especialmente os pobres, os oprimidos e marginalizados dos quais assume a defesa com justiça e amor. Seu amor quebra as

cadeias da opressão, do pecado, em todas as suas formas. Por seu amor ele nos liberta do egoísmo para uma vida de comunidade em amor e serviço ao próximo.

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

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

III. Algumas considerações. de que devemos nos lembrar

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

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

Alguns dos elementos fundamentais dessa corrente são:

- preocupação individualista com a ascensão social;
- acentuação do espírito de competição;
- aceitação do utilitarismo como norma de vida;

- colocação do lucro como base das relações econômicas.

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

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

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

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

IV O que devemos fazer

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

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

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

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

1. Promove a transformação da pessoa em nova criatura. Dar continuidade, sob a ação do Espírito Santo, ao processo educativo realizado por Deus em Cristo, que ra e do mundo em novo mundo, na perspectiva do Reino de Deus;
2. Motivar educadores e educandos a se tornarem agentes positivos de libertação, através de uma prática educativa de acordo com o Evangelho;
3. Confrontar permanentemente as filosofias vigentes com o Evangelho;
4. Denunciar todo e qualquer tipo de discriminação ou dominação que marginalize a pessoa humana, e anunciar a libertação em Jesus Cristo;
5. Respeitar e valorizar a cultura dos participantes do processo educativo, na medida em que estejam de acordo com os valores do Reino de Deus;
6. Apoiar os movimentos que visem à libertação dos oprimidos dentro do espírito do Evangelho libertador de Jesus Cristo;
7. Despertar consciência crítica e sensibilizada para o problema da justiça, num mundo marcado pela opressão.

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

1. Toda e qualquer iniciativa educacional da Igreja, especialmente a organização de novos cursos e projetos, levará sempre em consideração os objetivos da Missão, de acordo com os documentos oficiais da Igreja e as necessidades locais;

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

- 7.. A educação da criança deverá merecer especial atenção, notadamente na faixa do pré-escolar (de 0 a 6 anos), e de preferência voltada para os setores mais pobres da população;
8. Visando à unidade educacional da Igreja em sua missão, as igrejas locais e instituições se esforçarão no sentido de uma ação conjunta em seus Projetos educacionais;
9. A Igreja e suas instituições estabelecerão programas destinados à formação de pessoas capacitadas para todas as tarefas ligadas à ação educacional e social;
10. Todas as agências de educação da Igreja Metodista, tanto ao nível local quanto a nível de instituição, procurarão orientar os participantes de seu trabalho sobre as diretrizes ora adotadas, empenhando-se igualmente para que elas sejam vividas na prática.

A. No caso específico da Educação Secular:

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

Por isso:

1. O ensino formal praticado ern nossas instituições não se limitará a preparar para o mercado de traba-

- lho, mas, além disso, igualmente, deverá despertar uma percepção crítica dos problemas da sociedade.
2. As Instituições superarão a simples transmissão repetitiva de conhecimentos, buscando a criação de novas expressões do saber a partir da realidade e expectativa do povo.
 3. Terá prioridade a existência de pastorais escolares que atuem como consciência crítica das instituições, em todos os seus aspectos, exercendo suas funções profética e sacerdotal dentro e fora delas.
 4. Toda a prática das instituições se caracterizará por um contínuo aperfeiçoamento no sentido de democratizar cada vez mais as decisões.
 5. Os órgãos competentes farão com que estas diretrizes sejam cumpridas em suas instituições.
 6. As instituições participarão em projetos da Igreja compatíveis com suas finalidades estatutárias atendendo aos fins da Missão.

B. No caso específico da Educação Teológica:

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

2. Os currículos serão fundamentados nas bases teológicas reconhecidas pela Igreja Metodista, como identificadas no presente documento, com vistas a mudanças na metodologia do trabalho teológico, a partir das necessidades do povo.
3. No recrutamento e seleção dos professores de teologia se observará não apenas a sua adequada qualificação aos cursos a serem ministrados mas, também, a sua vivência pastoral e a consciência que tenham de que a tarefa teológica deve ser feita a partir da revelação, no conteúdo do povo brasileiro e tendo em vista o atendimento de suas necessidades.
4. O processo de recrutamento dos que aspiram ao pastorado, incluirá, sistematicamente, um programa pré-teológico de estudos, que os iniciará no processo de reflexão sobre as preocupações da Igreja, como definidas nos seus documentos.
5. A educação teológica será desenvolvida observando-se os seguintes relacionamentos:
 - Relacionamento com o conteúdo social: a metodologia teológica, em todos os níveis, terá relação direta com a realidade da sociedade brasileira, na perspectiva do oprimido, visando ao processo de sua libertação.
 - Relacionamento com outras áreas do conhecimento humano: o trabalho teológico deverá ser desenvolvido de uma forma integrada a outras áreas do conhecimento, incluindo tanto as ciências humanas, como também as áreas de tecnologia, de ciências exatas, de saúde, ciências aplicadas, e outras.

- Relacionamento entre as instituições de ensino: o trabalho teológico deverá ser realizado de maneira integrada, de tal modo que todo o ensino teológico na Igreja promova a sua unidade de pensamento e ação naquilo que seja fundamental.
 - Relacionamento ecumênico: a educação teológica será enriquecida pelo contato com outras Igrejas cristãs, inclusive de outros países.
6. As instituições de ensino teológico oferecerão cursos de formação e atualização teológica para pastores e leigos, com a finalidade de os ajudar a reexaminarem continuamente seu ministério e serviço, desde a perspectiva do Reino de Deus.
 7. As instituições de ensino teológico desenvolverão esforços na pesquisa junto à igreja local e outras fontes para a renovação litúrgica, levando em conta as características culturais do povo brasileiro.
 8. Os órgãos competentes estudarão uma maneira de uniformizar o tratamento dos seminaristas, pelas regiões eclesiais, em termos de ajuda financeira (bolsas), apoio e requisitos dos estudantes para ingresso e continuação dos estudos na Faculdade de Teologia e Seminários.

C. No caso específico de Educação Cristã:

1. A Educação Cristã é um processo dinâmico para transformação, libertação e capacitação da pessoa e da comunidade. Ela se dá na caminhada da fé e se

desenvolve no confronto da realidade histórica com o Reino de Deus, num comprometimento com a Missão de Deus no mundo, sob a ação do Espírito Santo, que revela Jesus Cristo, segundo as Escrituras" (Plano Para a Vida e a Missão da Igreja).

2. O currículo de educação cristã na escola dominical será fundamentado na Bíblia e tratará de relacionar os relatos bíblicos à realidade na qual a Igreja se encontra
3. As secretarias executivas regionais de educação cristã estabelecerão cursos e programas, com vistas à formação e aperfeiçoamento dos obreiros, da Escola Dominical, para que desenvolvam uma metodologia de ensino compatível com as diretrizes contidas neste documento.
4. A Igreja retomará especial cuidado para com a criança e o adolescente, redefinindo a organização destes grupos e provendo material educativo adequado para estas idades.
5. Os grupos societários desenvolverão estudos e programas que auxiliem os seus participantes a compreender e viver a ação libertadora do Evangelho e serão municiados pela Igreja com literatura e sugestões apropriadas para alcançarem este objetivo.
6. Tendo em vista o fato de que a liturgia é um processo educativo, os pastores e obreiros leigos serão incentivados a descobrirem novas formas litúrgicas que promovam a educação do povo de Deus.
7. O Conselho Geral estabelecerá programas mínimos de educação religiosa para as instituições metodistas

de ensino secular, em todos os níveis, levando em conta as diretrizes aqui estabelecidas.

8. O Conselho Geral providenciará programas mínimos de educação religiosa a serem desenvolvidos, quando isto for possível, em escolas públicas.
9. O Conselho Geral providenciará material educativo a ser utilizado na igreja local e capacitação do catecúmeno, néo-convertido, pais e testemunhas quanto ao batismo e noivos, quanto ao casamento.
10. O Conselho Geral providenciará material educativo a ser utilizado na igreja local visando à conscientizar a família acerca de seu papel à luz da Missão.

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