



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP
Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL

**MERCANTILIZAÇÃO DO DISCURSO PÚBLICO:
UNIVERSIDADES BRASILEIRAS**

Denise Silva Macedo

Brasília
2018

Denise Silva Macedo

**MERCANTILIZAÇÃO DO DISCURSO PÚBLICO:
UNIVERSIDADES BRASILEIRAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Linguística, área de concentração Linguagem e Sociedade.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Izabel Magalhães –
Universidade de Brasília

Brasília
2018

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

D395m Macedo, Denise Silva
Mercantilização do discurso público: universidades
brasileiras / Denise Silva Macedo; orientador Maria Izabel
Magalhães . -- Brasília, 2018.
256 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Linguística) --
Universidade de Brasília, 2018.

1. Discurso. 2. Globalização. 3. Pós-modernidade. 4.
Universidade Pública. 5. América latina. I. Magalhães ,
Maria Izabel , orient. II. Título.

Denise Silva Macedo

MERCANTILIZAÇÃO DO DISCURSO PÚBLICO: UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Linguística, área de concentração Linguagem e Sociedade.

Apresentada e defendida em: _____ de julho de 2018

Banca examinadora:

Prof. Dra. Maria Izabel Magalhães – UnB/LIP – Orientadora/Presidente

Prof. Dr. Guilherme Veiga Rios – UnB/LIP – Membro Interno

Prof. Dr. Kanavillil Rajagopalan – Unicamp – Membro Externo

Prof. Dra. María Laura Pardo – Universidade de Buenos Aires – Membro Externo

Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva – UnB/LIP – Membro Interno

Dedico a meu pai. Com o olhar perdido em labirintos da mente e com o sorriso permanente sem sentido, acompanhou-me, sem saber, nos dias desta investigação.

AGRADECIMENTO

Agradeço à minha orientadora, Izabel Magalhães, que me deu a honra de poder somar-me aos muitos com quem compartilhou seu relevante caminho acadêmico. Agradeço as orientações precisas e a convivência.

Agradeço aos professores das disciplinas que cursei na UnB, desde o mestrado, e aos membros da banca de qualificação, professora Viviane de Melo Resende e professor Guilherme Veiga Rios. Suas contribuições, na ocasião, direcionaram este texto até aqui.

Agradeço aos/às colaboradores/as de minha pesquisa. Cada um me fez ver a beleza da heterogeneidade de discursos, de visões, de lutas, de expectativas e de reivindicações que constituem uma universidade. Espero que esta tese possa ser uma voz na luta pela universidade necessária.

Agradeço à mestra Josenia Antunes Vieira, hoje, minha amiga; ao meu maior incentivador e apoiador, Newton Scheufler, que presenciou todos os altos e baixos deste árduo e prazeroso caminho da construção do conhecimento; e ao amigo Eduardo Bentes, cujas provocações em conversas produtivas me fizeram refinar vários conceitos que norteiam esta tese. A eles e a outros amigos que entenderam algumas ausências e muitos arroubos argumentativos dedico, parafraseando Eduardo Galeano, este resultado, do qual são, obviamente, inocentes.

Agradeço ao PPGL, empenhado em ajudar nos trâmites burocráticos iminentes à universidade e em compartilhar eventos do cotidiano acadêmico. Esse diálogo tornou minha passagem mais leve.

Agradeço a mim mesma, à minha força e à minha determinação. Foram-me fortemente desafiadas pelas circunstâncias em que fiz esta pesquisa.

RESUMO

Esta tese apresenta os resultados de minha investigação sobre a mercantilização do discurso das universidades públicas brasileiras. Explora também seus impactos no *habitus* universitário. O objetivo é refletir sobre tendências discursivas no ensino superior público no contexto de processos de mercantilização em cenários globais. Os métodos utilizados foram pesquisa documental de caráter sincrônico e comparativo, entrevista semiestruturada, grupo focal e observação não participante. A pesquisa documental envolveu dois paradigmas do ensino superior, Universidade de Brasília e Universidade de São Paulo. Na primeira universidade, foram realizadas também entrevistas semiestruturadas a sete docentes, um grupo focal com três discentes e duas observações não participantes, sempre na graduação. O referencial teórico contemplou o caráter transdisciplinar da Análise de Discurso Crítica, com abordagens de estudos do discurso também da América Latina, em articulação, sobretudo, com a Sociologia do Capitalismo e a Educação. As categorias da Análise de Discurso Crítica para a análise dos dados foram avaliação, modalidade, interdiscursividade, intertextualidade, metáfora, estrutura genérica e representação de atores sociais. Elas foram articuladas às tendências abrangentes de mudança em progresso nas ordens do discurso contemporâneas: comoditização, tecnologização e democratização. Os resultados apontam, conforme os dados, mecanismos discursivos de operacionalização e de naturalização, mas também de resistência ao erro social aqui investigado. Obstáculos e dificuldades de superação desse erro estão nos gêneros de governança associados a suportes tecnológicos da comunicação institucional, os quais constroem discursos docentes e discentes em relações assimétricas de poder e de diálogo; na identificação docente com o academicismo e seus cânones; na tendência docente à adaptação aos efeitos da mercantilização na universidade pública burocrática, produtivista, precarizada e à naturalização da crise; no conflito na construção de identidades docentes; na ausência de reflexão quanto às interferências estrangeiras no *habitus* universitário; na identificação discente com a universidade inclusiva e socializadora. Mecanismos discursivos apontam também resistência às contradições inerentes ao capitalismo, que geram assimetria nas atividades acadêmicas e nas relações entre instituição, pessoas e grupos. As contribuições deste estudo são apontar mecanismos discursivos que contribuem para o exercício do poder, mas também para ações de resistência, de crítica e de superação do erro social aqui investigado, assim como colaborar para estudos do discurso situados na América Latina.

Palavras-chave: Discurso. Globalização. Pós-modernidade. Universidade Pública. América Latina.

ABSTRACT

This thesis presents the results of my investigation on the marketization of discourse in Brazilian public universities. It also looks into its impact on the university *habitus*. The objective is to reflect upon the discourse tendencies in public higher education from the perspective of the global scene of marketization processes. The methods used were comparative synchronous documental survey, semi-structured interview, focus group and non-participant observation. The documental survey involved two paragons of higher education, University of Brasilia and University of São Paulo. Semi-structured interviews of seven lecturers and a focus group with three students and two non-participant observations were conducted in the undergraduate program at the University of Brasilia. The theoretical framework took into account the transdisciplinary character of Critical Discourse Analysis with discourse studies also from Latin America associated particularly with Sociology of Capitalism and Education. The Discourse Analysis categories used in the analysis of the data were: evaluation, modality, interdiscursivity, intertextuality, metaphor, general structure and representation of social actors. They were correlated to broad tendencies of change underway in the orders of contemporary discourse: commoditization, technologization and democratization. The results point to discursive mechanisms of operationalization, naturalization, as well as of resistance to the social error investigated here. Obstacles and difficulties in overcoming this error are found in the genre of governance associated with various types of technological support to institutional communication, which constrains the lecturers' and students' discourses in asymmetric relations of power and dialogue; in the lecturers' identification with academicism and its canons; in the lecturers' tendency to adapt to the effects of marketization in the precarious, bureaucratic and productivist public university and to the naturalization of crisis; in the conflict of construction of lecturers' identities; in the absence of reflection on foreign interferences in the university *habitus*; in the students' identification with a socializing and inclusive university. The discursive mechanisms also point to resistance to the contradictions inherent to capitalism and produce asymmetry in academic activities and the relations between the institution, people and groups. This study points out the discursive mechanisms that contribute to the exercise of power, but also to resistance actions, criticism of and overcoming the social error investigated here and also contributes to discourse analysis studies in Latin America.

Keywords: Discourse. Globalization. Post-Modernity. Public University. Latin America.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Como a globalização afeta o ensino superior público	59
Figura 2 - Momentos da Prática Social	69
Figura 3 - Redes de Práticas	69
Figura 4 - <i>Habitus</i> universitário	72
Figura 5 - Formas de investigação da Hermenêutica	85
Figura 6 - Resolvendo o paradoxo do corpus teórico.....	98
Figura 7 – <i>Homepage</i> da Universidade de Brasília	109
Figura 8 - <i>Homepage</i> da USP	112
Figura 9 - Universidade de Brasília.....	115
Figura 10 - Universidade de São Paulo	119
Figura 11 - Relatório de gestão.....	122
Figura 12 - Discurso Universitário (M).....	129
Figura 13 - Abaixo-assinado da Abralin.....	157

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Linguagem como momento da vida social.....	65
Quadro 2 - Articulações da pesquisa	80
Quadro 3 - Categorias de análise.....	81
Quadro 4 - Tendências abrangentes de mudança discursiva	82
Quadro 5 - Categorias analíticas de corte sociológico	83
Quadro 6 - Amplos processos discursivos.....	83
Quadro 7 - Modos de operacionalização da ideologia	83
Quadro 8 - Como o discurso figura nas práticas sociais.....	84
Quadro 9 - Níveis de abstração de gêneros discursivos	97
Quadro 10 - Ontologia, Epistemologia e Metodologia.....	100
Quadro 11 - Racionalidade neoliberal e eixos de investigação	102
Quadro 12 - Síntese das representações discursivas docentes.....	158
Quadro 13 - Síntese das interpretações das representações discursivas.....	175

LISTA DE SIGLAS

Abralin	Associação Brasileira de Linguística
ADC	Análise de Discurso Crítica
ADTO	Análise de Discurso Textualmente Orientada
Adusp	Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo
AGEE	Agenda Global Estruturada para a Educação
AIE	Aparelhos Ideológicos do Estado
Alba	Aliança Bolivariana para os Povos da Nossa América
Aled	Associação Latino-Americana de Estudos do Discurso
Andifes	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ARE	Aparelhos Repressivos do Estado
ARWU	Academic Ranking of World Universities
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
Bird	Banco Mundial
Brics	Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul
Ceam	Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares
Celac	Comunidade de Estados Latino-Americano e Caribenhos
Cemc	Cultura Educacional Mundial Comum
Cepal	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CLC	Consciência Linguística Crítica
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa
Conpedi	Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Direito
DGP	Decanato de Gestão de Pessoas
EBC	Economia Baseada no Conhecimento
ENC	Exame Nacional de Cursos
Enlaces	Espaço Latino Americano e Caribenho de Ensino Superior
EPC	Economia Política e Cultural
FID	Formação Ideológica Discursiva
Fies	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
Funai	Fundação Nacional do Índio
HuMetricsHSS	Humane Metrics for the Humanities and Social Sciences
Iela	Instituto de Estudos Latino-Americanos
IES	Institutos de Ensino Superior
IFI	Instituto de Finanças Internacionais
Incti	Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa
ITA	Instituto Tecnológico da Aeronáutica
LC	Linguística Crítica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
Mercosul	Mercado Comum do Sul

Nelis	Núcleo de Estudos de Linguagem e Sociedade
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OD	Ordem do Discurso
OEA	Organização dos Estados Americanos
OMC	Organização Mundial do Comércio
PPP	Parceria Público-Privada
QS	Quacquarelli Symonds
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
Prouni	Programa Universidade Para Todos
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
Secom	Secretaria de Comunicação
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
TCH	Teoria do Capital Humano
THE	The World University Rankings
TCD	Teoria Crítica do Discurso
UAM	Universidade Autônoma de Madri
UDF	Universidade do Distrito Federal
Udual	União de Universidades da América Latina
Uerj	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
Unasul	União de Nações Sul-Americanas
UnB	Universidade de Brasília
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
URJ	Universidade do Rio de Janeiro
Usaid	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE SÍMBOLOS

CONVENÇÃO DA TRANSCRIÇÃO DOS DADOS

CONVENÇÃO	CORRESPONDÊNCIA
(...)	Supressão de parte da fala do/a colaborador/a
Negritos	Destaques meus conforme o componente ontológico investigado
[]	Minhas perguntas e explicações que ajudem a compreender o recorte das respostas analisadas
...	Pausa na fala por parte do/a falante
MAIÚSCULA	Ênfase por parte do/a falante
/	Interrupção na fala
“	Retomada, por parte do/a colaborador/a, da própria fala em outras ocasiões ou da fala de outro
(-)	Repetições

Mantive meu próprio nome para marcar meu momento de fala nas entrevistas.

O/as colaboradores/as foram identificados/as pelas iniciais de seus prenomes para manter o sigilo de suas identidades.

Apesar da codificação (-) para as repetições nas falas de colaboradores/as, algumas foram mantidas porque marcam sequência de representações importantes para a análise.

Nos capítulos analíticos, tanto os textos institucionais, quanto aqueles gerados e coletados nas entrevistas, nos grupos focais e nas observações não participantes serão apresentados em quadros, de modo a não se confundirem com citações diretas.

SUMÁRIO

Apresentação	18
Capítulo 1 – Discurso Globalista e Universidade em Perigo	24
1.1 Globalização ou internacionalização	26
1.2 Novo espírito do capitalismo e neoliberalismo.....	28
1.3 (Pós) modernidade ou temporalidades latino-americanas	31
1.4 Natureza da globalização: processo e discurso.....	33
1.5 Universidade brasileira	44
1.5.1 Ideologia e universidade	45
1.5.2 A universidade necessária	46
1.5.3 Para que nascem as universidades	48
1.6 Como a globalização afeta o ensino superior público	53
Considerações finais: conceitos que ajudem a pensar	60
Capítulo 2 – Teoria Crítica do Discurso: ADC e OD Universitária na América Latina	64
2.1 Ação, representação e identificação: os momentos da prática social	68
2.2 ADC na América Latina	75
Considerações finais	77
Capítulo 3 – Ontologia, Epistemologia e Metodologia Democrática de Pesquisa	80
3.1 Interpretacionismo e pesquisa qualitativa e em ADC	85
3.2 Métodos de pesquisa.....	87
3.3 Etnografia discursiva crítica e ética em ADTO.....	91
3.4 Sincronia, comparação e <i>corpora</i>	93
3.5 <i>Corpus</i> : coleta e geração de dados linguísticos	96
Considerações finais	103
Capítulo 4 – Universidade Operacional?	104
4.1 Ações, representações e (auto) identificações institucionais: <i>ethos</i> universitário	109
4.2 Representações institucionais: Estado e universidade	113
4.2.1 <i>Rankings</i> Internacionais.....	113

4.2.2 Como lidar com a crise	121
4.3 Representações institucionais da <i>intelligentzia</i>	125
Considerações finais	128
Capítulo 5 – A <i>Intelligentzia</i>: acadêmicos alinhados ou intelectuais engajados?.....	131
5.1 Representações docentes: universidade acadêmica?	131
5.1.1 Burocratização	133
5.1.2 Descolonização do saber e epistemologias do Sul	135
5.1.3 Chamado internacional	137
5.2 Representações docentes: universidade alinhada?	138
5.2.1 Universidade auditável	138
5.2.2 Produtos ou conselhos?	142
5.2.3 Departamentos ou fragmentos	144
5.2.4 Onde começa a crise universitária?	147
5.3 Representações docentes: <i>Intelligentzia</i> na universidade em crise	149
5.3.1 Identidades e identificações.....	149
Considerações finais	155
Capítulo 6 – Ser Discente na Universidade Pública	161
6.1 Representações discentes: universidade inclusiva?	162
6.2 Representações discentes: universidade operacional?.....	164
6.2.1 Avaliação docente.....	164
6.2.2 Departamentalização	166
6.2.3 Áreas prioritárias	167
6.3 Representações discentes: identidades e identificações	169
Considerações finais	172
Capítulo 7 – Reinterpretação dos dados.....	174
7.1 Tratamento dos dados.....	175
7.2 Produzindo sentido dos dados: interpretação possível	177
7.3 Reflexões para abordagens em ADC na América Latina	180

7.3.1 As duas faces da hegemonia: momentos semióticos e não semióticos	181
7.3.2 ADC e descolonização do saber	184
7.3.3 Minorias: a liberdade dentro dos guetos.....	186
Considerações finais: diagnósticos que ajudem a resistir.....	190
Palavras finais	192
Referências	195
ANEXO A – Recortes das entrevistas com docentes	211
ANEXO B – Recortes do grupo focal com docentes.....	243
ANEXO C – Notas de campo.....	248
ANEXO D – Comitê de Ética.....	253

APRESENTAÇÃO

Para que uma representação se torne processo, leva-se tempo e investimento no discurso. Há anos, representações das universidades públicas brasileiras são construídas em discursos políticos, econômicos, administrativos, publicitários, acadêmicos. Isso porque a relação entre sociedade e universidade é estreita. Minha tese focaliza a mercantilização¹ do discurso das universidades públicas brasileiras, fundamentadora dessa relação, no período-chave de crise das universidades, 2016 a 2108. Explorará alguns de seus efeitos no *habitus* universitário, aqui entendido como discursos, relações, atividades e valores da universidade. Para tanto, analiso textos virtuais, públicos, da Universidade de Brasília (UnB) e da Universidade de São Paulo (USP), assim como transcrições de entrevistas a docentes e a discentes de graduação da UnB, local onde esta pesquisa foi desenvolvida.

Esse problema que investigo, ou erro social², situa-se na reestruturação da ordem do discurso no modelo de organização de mercados centrais, que se agudiza em contextos neoliberais globais. Tudo isso traz consequências para o *habitus* universitário. Para Fairclough (2001a), as instituições de ensino superior estão, cada vez mais, operando sob pressão do governo como se fossem negócios comuns, competindo para vender seus serviços aos consumidores. Ele considera que, embora a maior parte das verbas das universidades públicas seja governamental, elas estão fazendo importantes mudanças organizacionais, similares às do modelo mercadológico.

Na perspectiva do discurso, Fairclough (2001a) defende que as mudanças recentes que afetam o ensino superior são um bom exemplo de processos de mercantilização e de comoditização³ no setor público em geral. Considera, sobretudo, que a mercantilização do discurso das universidades é uma dimensão da mercantilização do ensino superior em um sentido mais amplo. Ele estabelece esta discussão nos cenários da cultura contemporânea da modernidade tardia, da sociedade de risco e da cultura promocional (ou cultura de consumo) com foco na questão: o que está acontecendo com a autoridade, com a identidade e com as relações acadêmicas, inclusive, perante o público? É o que pretendo investigar neste contexto latino-americano contemporâneo de universidade em crise.

¹ “Mercantilizar algo é tornar esse algo objeto de comércio.” (FALCON, 1983, p. 11)

² Fairclough (2010) prefere *erro* a problema porque o termo *erro* inclui injustiça e desigualdade, mas não são, necessariamente, erros que poderiam ser corrigidos ou mitigados em certas condições sociais.

³ *Comoditização* é o termo que Magalhães utilizou para traduzir *commodification*, na terceira edição do livro *Discurso e mudança social*, de Fairclough (1992). Mimeo.

Minha problematização vem do meu contato com a realidade social mais ampla e com a universidade. Elas me expõem ao problema econômico, político e cultural do ensino superior público imediatamente. Não busquei, portanto, um problema teórico. Isso quer dizer que minha pesquisa veio na esteira das contradições sociais brasileiras, tanto aquelas do capitalismo rentista ou financeiro – aqui considerado aquele que vive da renda proveniente da aplicação de capitais –, quanto aquelas do ensino superior público. A relação entre ambos me apareceu como uma grande indagação na prática da vida educacional, demandando-me tratamento teórico. Bolívar (2007) diz que a investigação é um processo biográfico. Esse é o caso desta investigação.

Procurei, durante todo o desenvolvimento desta tese, considerar a História do ensino superior público à luz da realidade do presente, mas sem perder de vista eventos passados e possibilidades futuras, evitando incorrer no erro de eliminar, de antemão, quaisquer possibilidades do “admirável mundo novo”⁴. Ao mesmo tempo, considerei as possibilidades de um mundo oposto, de resistência, de transformação social.

Se evitei o determinismo econômico, abordando alinhamentos e resistências à racionalidade instrumental⁵ neoliberal no interior da universidade pública, evitei também o maniqueísmo, retratando tal ideologia como apenas uma das possíveis faces do discurso público universitário. Precavi-me também do otimismo panglossiano do personagem de Voltaire⁶. Ao mesmo tempo, procurei não cair no relativismo absoluto, que considera qualquer rumo da História válido apenas porque traduz o próprio tempo. Pretendo argumentar que, embora certo tipo ou nível de relativismo seja inevitável, a discussão crítica do discurso do ensino superior público não pode abraçar qualquer relativismo geral que se recuse a tomar posição em questões de opressão humana e de injustiça social.

⁴ Aqui, uma alusão direta ao *Brave new world*, de Huxley (1932), sobre um hipotético futuro em que as pessoas são pré-condicionadas, biológica e psicologicamente, a viverem em harmonia com as leis e com as regras sociais, dentro de uma sociedade organizada por castas.

⁵ Nesta tese, racionalidade instrumental se opõe a razão crítica. Quando a razão se torna instrumental, alinha a Ciência a instrumento de poder, de dominação, de exploração, contrária à metanarrativa iluminista de ciência para emancipação da humanidade. A racionalidade instrumental, ou razão instrumental, é um aspecto das sociedades mercantilizadas.

⁶ *Candide, ou l'Optimisme*, é um conto filosófico de Voltaire (1759/2001), filósofo do Iluminismo. Narra a história do jovem Cândido, que vivia em um paraíso edênico e recebia os ensinamentos otimistas de Leibniz por seu mentor, Pangloss. Cândido se desilude ao testemunhar e experimentar dificuldades no mundo. Voltaire conclui a obra-prima substituindo o mantra leibniziano “tudo vai pelo melhor no melhor dos mundos possíveis” por um preceito enigmático: “devemos cultivar nosso jardim.” Disponível em: <http://www.ebooksgratuits.com/blackmask/voltaire_candide.pdf>. Acesso em: 7. ago. 2014.

Evitei, ainda, a dicotomia da disputa entre projetos políticos supostamente opostos: o de bem-estar social (*Welfare State*) e o de mal-estar neoliberal. Como diz Serrano (2016), países com grande liberdade de mercado⁷ mantiveram também eficiente papel do Estado na proteção dos direitos e das garantias dos cidadãos no mundo, que é capitalista. Finalmente, evitei minhas próprias naturalizações e a metáfora do espelho⁸, trazendo à discussão momentos discursivos e não discursivos hegemônicos e contra-hegemônicos, em suas relações com a universidade pública.

Onde meu tema se situa: educadores o debatem nos quadrantes do mundo globalizado⁹. O sociólogo jamaicano Hall (1979) se referiu à colonização do mercado na educação britânica. O argentino Gentili (1994), hoje professor na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), discute educação e neoliberalismo na América Latina. O professor canadense McLaren (1993) trata do assunto sob o viés da Pedagogia Crítica. Do ponto de vista da Antropologia, a britânica Strathern (2005) alertou quanto aos chamados rituais de verificação que entraram na academia britânica para garantir processos e controle de governos neoliberais. Fillitz (2005) denunciou a fase de transição das universidades austríacas à cultura de auditoria. Gefou-Madianou (2005) deu a conhecer as atuais condições de produção intelectual na Grécia, concluindo que, com a nova cultura de auditoria dos anos 1980 e 1990, um novo senso de objetividade e de utilidade do conhecimento passou a ser demandado do sistema universitário grego.

No nível institucional, a Universidade Rei Juan Carlos e a Universidade Autônoma de Madri (UAM) realizaram, em 2017, o debate *Qué universidad queremos*¹⁰, com o objetivo de avançar na elaboração de um novo modelo de universidade distinto daquele da universidade-empresa e do modelo tradicional acadêmico. Dentro e fora do Brasil, documentários, congressos, seminários, palestras e manifestações de associações, de docentes e de discentes proliferam nas

⁷ Nesta tese, o conceito *mercado* alterna entre os sentidos amplos: conjunto de atividades de compra e de venda de bens ou serviços e detentores dos meios de produção ou dos meios de comunicação: banqueiros, rentistas, grandes empresários comerciais e industriais, grandes proprietários rurais, donos de grandes órgãos de comunicação, gestores de grandes fortunas, executivos de grandes empresas transnacionais e seus representantes no Congresso.

⁸ A primeira vez que ouvi a expressão *metáfora do espelho* foi em uma das aulas com a prof. Viviane de Melo Resende. Hoje, tomo-a, aqui, no seu senso mais comum, descrito por Osho: "O mais íntimo ser é apenas um espelho. Ponha-se qualquer coisa diante dele, e ele refletirá (...) Reflita, simplesmente; não reaja, simplesmente responda. (...)". Disponível em: <<http://analizfernandes.blogspot.com.br/2011/04/metáfora-do-espelho.html>>. Acesso em: 13 mar. 2016.

⁹ Compensa a leitura do artigo da professora Ana Jorge, da Universidade de Málaga *Los males de la universidad y la conjura de los mediocres*. Disponível em: <<http://www.sinpermiso.info/textos/los-males-de-la-universidad-y-la-conjura-de-los-mediocres>>. Acesso em: 17 mar. 2018.

¹⁰ Ver mais em: <<https://porotrauniversidad.wordpress.com/jornada-19-octubre/>>. Acesso em: 2 jan. 2017.

ruas e nas mídias impressas e virtuais debatendo a mercantilização das universidades em cenários neoliberais.

Participei como observadora da Terceira Sessão Pública da Comissão UnB Futuro, *A Crise das Universidades no Modelo Neoliberal*, em 2015¹¹. A palestra foi proferida pelo professor historiador da Universidade de Paris, Christophe Charle. Ex-aluno de Pierre Bourdieu, estudou e estuda o papel dos intelectuais na sociedade contemporânea e a história das universidades (obra homônima lançada em 2015, na França). Charle fez uma reflexão histórica sobre essa instituição, que surgiu na Idade Média e hoje se situa em um contexto neoliberal, enfrentando transformações permanentes de nossa sociedade. Seus estudos tratam da universidade em perigo e criticam a ideia de que é preciso adaptar a universidade ao mundo global da concorrência internacional com as mesmas receitas empregadas na construção da globalização econômica, em especial, aquela que tomou a forma do neoliberalismo desde os anos 1980. Essa afirmação, repetida permanentemente em jornais, na televisão, em conferências internacionais, traz pressupostos que, para ele, não são incontornáveis, porque é falso dizer que há um único modelo universitário global, ao qual todos os países devem alinhar-se.

Dessa forma, tanto nacional, quanto internacionalmente, meu tema é amplamente discutido. A originalidade de minha pesquisa está na abordagem, que é aquela do discurso situado em universidades brasileiras, cujo papel, diante da desalienação, do estranhamento, da humanização das relações sociais pelo conhecimento, é fundamental, sobretudo, na América Latina, berço da utopia da universidade necessária à superação dos problemas desse continente. A colonização da universidade pública pelo (novo) espírito do capitalismo é discutida no globo, mas ainda incipientemente do ponto de vista do discurso. Não o foi ainda na perspectiva da universidade necessária à América Latina, situada em contextos globais, aspecto considerado nesta tese.

Em épocas de crise universitária, afirmada em representações discursivas das próprias academias, investigo se uma mudança radical na ordem do discurso universitária brasileira está tomando lugar e seus possíveis impactos nessa prática social. Meu objetivo, portanto, não é um estudo de caso e, tampouco, são generalizações, mas refletir sobre tendências discursivas no ensino superior público, no contexto de processos de mercantilização mais amplos e seus impactos no *habitus* universitário.

¹¹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=vhjgJEOEKzI>>. Acesso em: 3 jan. 2018.

Com esse objetivo em mente, vou investigar: (a) ações, representações e (auto) identificações discursivas institucionais universitárias, em contexto global e de crise universitária; (b) representações e (auto) identificações docentes na universidade em crise; (c) representações e (auto) identificações discentes na universidade em crise; (d) dialética entre momentos discursivos e não discursivos do *habitus* da universidade em crise. Ao final, pretendo responder às questões de pesquisa: (a) como as universidades agem, representam e identificam (-se) discursivamente em contexto global e de crise universitária? (b) como docentes representam aspectos da docência e identificam (-se) discursivamente na universidade em crise? (c) como discentes representam expectativas e cotidiano discentes e identificam (-se) discursivamente na universidade em crise? (d) qual a dialética entre momentos discursivos e não discursivos do *habitus* da universidade em crise? Investigar esse impacto é fundamental porque considero o chão da sala de aula universitária lugar privilegiado de formação de consciência e de identidade latino-americanas.

Este estudo justifica-se porque é contextualizado na crise das universidades públicas brasileiras, situadas em contexto de crise política e econômica globais. Tornou-se necessário investigar essa relação por meio do discurso porque, nele, jaz parte das articulações, das representações e das naturalizações das ideologias neoliberais. Justifica-se também por atender à crítica de Rajagopalan (2004) ao isolamento político de linguistas, sobretudo, acrescento eu, no interior de universidades. Para tanto, a Análise de Discurso Crítica (ADC) é útil porque aponta tais naturalizações por meio de categorias de análise.

Meu referencial teórico da ADC vem dos estudos de Fairclough (1989 a 2010), de Chouliaraki e Fairclough (1999), de Wodak e Meyer (2009), de van Leeuwen (2008). Esta tese privilegia também os estudiosos do discurso da América Latina, o que é inevitável no contexto de minha pesquisa: Magalhães (2000 a 2010), Bolívar (2007), Pardo (2003), Berardi (2003), Resende (2008), Resende e Ramalho (2004) Ramalho e Resende (2011), Vieira (2009), Pardo Abril e Celis (2016).

A transdisciplinaridade ¹² da ADC será garantida pelo diálogo com a Sociologia de Thompson (1998), de Giddens (1991), de Giddens, Lash e Beck (2012), de Castells (1999, 2008), de Bourdieu (1985, 1998), de Bauman (1998, 1999, 2003); com a Sociologia do Capitalismo, de Boltanski e Chiapello (2009); com os estudos sobre Educação de Fernandes (1991), de Teixeira

¹² Como preferem Fairclough (2010) e Chiapello e Fairclough (2010). Eles veem pesquisas transdisciplinares como formas particulares de pesquisa interdisciplinar que fortalecem todas as áreas envolvidas.

(1967, 1968, 1971), de Ribeiro (1969, 2010a, 2010b, 2011) e de Freire (2000); e com a Antropologia Linguística de Hanks (2008). Conto também com a teoria dos Aparelhos Ideológicos do Estado de Althusser (1985).

A metodologia utilizada na presente pesquisa tem caráter qualitativo e sincrônico. Enquadra-se na área de Linguagem e Sociedade, à luz da ADC. Este estudo será desenvolvido sempre com atenção à necessária ética em pesquisa qualitativa (PQ). Articularei pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas, observação não participante e grupo focal.

As contribuições que este estudo pretende são: (a) apontar mecanismos discursivos que contribuem para exercício do poder, mas também para ações de resistência, de crítica e de superação do erro social aqui investigado; (b) contribuir para estudos do discurso situados na América Latina. Para alcançá-las, organizei este estudo da seguinte forma: no Capítulo 1, exploro meus principais conceitos-chave já articulados entre si e com a Teoria Crítica do Discurso (TCD). No Capítulo 2, exploro a TCD e considero estudos latino-americanos para atender ao meu paradigma de ensino superior público, o necessário à América Latina em jogos globais. No Capítulo 3, apresento a metodologia e as estratégias com a ADC. O Capítulo 4 traz minhas análises da pesquisa documental, em uma perspectiva sincrônica e comparativa de dois discursos institucionais distintos. Essa comparação é importante na investigação de tendências discursivas. O Capítulo 5 traz recortes analisados das entrevistas semiestruturadas a docentes da graduação. O Capítulo 6 traz recortes analisados do grupo focal com discentes da graduação. No Capítulo 7, relaciono e interpreto os dados e levanto questões para estudos do discurso e do ensino superior na América Latina, situada nas lutas do sistema capitalista. Nas Palavras Finais, apresento os resultados e as conclusões.

Antes de prosseguir, um esclarecimento necessário: para minha abordagem não parecer purista ou ingênua, reconheço que governos investem grandes montantes no ensino superior visando à competitividade, inclusive, internacional. Logo, eles demandam das universidades objetivos econômicos que lhes atendam. O que esta tese investiga são mecanismos hegemônicos e contra-hegemônicos discursivos, em jogos de tensão que impactam práticas e relações acadêmicas, alijando universidade, docentes e discentes de seus papéis nas lutas sociais. Daí o paradigma de universidade necessária, termo e utopia de Darcy Ribeiro (sobretudo, 1969), para pensar a América Latina, sobretudo, o Brasil, como problema. A complexidade está em equilibrar os múltiplos propósitos da universidade em cenário global. A crise das universidades abre essa porta de reflexão.

Capítulo 1 – DISCURSO GLOBALISTA E UNIVERSIDADE EM PERIGO

Neste capítulo, estendo o pano de fundo social e discursivo de minha pesquisa – mercantilização do discurso nas universidades públicas e impacto no *habitus* universitário –, pois análises discursivas críticas não prescindem do caráter dialético entre discurso e sociedade. Explorarei os conceitos-chaves desta tese – globalização, (novo) capitalismo, neoliberalismo e pós-modernidade – já em articulação com a Teoria Crítica do Discurso (TCD). Para Fairclough (2010), a tendência mais ampla do capitalismo neoliberal de incorporar mais e mais áreas da vida social à economia de mercado se relaciona à mercantilização de discursos. Vieira (2009) e Vieira e Macedo (2014) também exploraram tendências discursivas na publicidade de universidades naquilo que apontam para essa mercantilização.

Este passo é importante para a compreensão de tendências de mudança da retórica e das práticas do ensino superior público brasileiro. Se a universidade é a instância mais sensível das sociedades da América Latina (TEIXEIRA, 1967), pretendo investigar representações discursivas universitárias sobre e delas, em cenário global contemporâneo, para explorar a dialética entre o ensino superior público no Brasil e o mercado global.

Não farei exegese de nenhum desses conceitos-chaves. Minha preocupação neste ponto é estabelecer conceitos que me ajudem a pensar sobre tendências discursivas na universidade pública em contextos globais mais amplos porque esforço-me em evitar nomenclaturas generalizantes que prejudiquem a apreensão da particularidade da ideologia desses conceitos. Se minha abordagem é linguística e tem uma preocupação científica com o discurso e com a relação entre sociedade e universidade, detive-me, ainda que brevemente, sobre esses conceitos-chaves, evitando fazer parecer que eles se referem a fenômenos homogêneos e recentes, sobretudo, aqueles com o prefixo *neo* ou *pós*. Por *neoliberalismo*, por exemplo, não me refiro a uma nova onda conservadora no cenário nacional.

La naturalización de la sociedad liberal como la forma más avanzada y normal de existencia humana no es una construcción reciente que pueda atribuirse al

pensamiento neoliberal (...) tiene una larga historia en el pensamiento social occidental de los últimos siglos (LANDER, 2000, p. 4)¹³.

Obras como *As veias abertas da América Latina*, de Eduardo Galeano, de 1983; toda a obra de Darcy Ribeiro, na década de 1960, de Sérgio Buarque de Holanda, de Eduardo Prado, de Celso Furtado, de Caio Prado Júnior mostram que a ideologia do capital no Brasil tem raízes antigas e que existe um acúmulo de estratégias para a propagação de seus ideais e de suas práticas de novos modos. O que reconheço nessas ideias, antigas, é a mudança das condições de suas realizações e a utilização de novos recursos, inclusive, discursivos, para sua propagação. Esta observação temporal é fundamental porque parte da ideologia neoliberal se apoia em reificações de construção da sociedade sem história, no coração da sociedade histórica (THOMPSON, 1998).

Como lembra Bourdieu (1998), o *thatcherismo*¹⁴ não nasceu com Margaret Thatcher¹⁵, nem o *reaganomics*¹⁶, que defendia o *laissez-faire*, com Ronald Reagan. São processos longamente preparados por grupos de intelectuais, de políticos, de economistas, todos com espaço privilegiado na mídia. O próprio Bourdieu (1998), reconhecendo a força da doutrinação simbólica e insidiosa dos discursos de que não há nada a fazer contra a visão neoliberal, considera fundamental o papel de pesquisadores na análise da produção e da circulação desses discursos.

Assim, conforme sugere Dale (2004), a teorização efetiva da articulação entre globalização e educação precisa esclarecer três aspectos: 1) a natureza da globalização; 2) o paradigma de educação considerado – aqui, a universidade necessária; 3) como a primeira afeta a segunda. Esses passos serão seguidos já em articulação com a Análise de Discurso Crítica (ADC). Esse pano de fundo evita paroquialismos (SARTORI, 1991). Antes, algumas observações conceituais.

¹³ Propositadamente, optei por não traduzir o espanhol, como fiz com o inglês. A tradução, por mais que mantenha a imagem do original, marca a separação dos idiomas envolvidos, em uma distância sem longitude, mas, ainda assim, uma distância (AMORIM, 2005). Minha intenção é manter o *continuum* entre essas duas línguas irmãs – português e espanhol – presentes no mesmo bloco latino-americano, centro da universidade necessária. Amorim (2005) me endossa: no mito da castigada, dividida e confusa Torre de Babel, a tradução é parte de relações assimétricas entre línguas e povos. O que intento é um abraço entre línguas latinas no sentimento comum dos problemas sociais do continente. Mujica (2017), no Brasil, defendeu que os latino-americanos devem falar, antes, espanhol e português e, só depois, inglês.

¹⁴ Termo popularizado por Stuart Hall (LOUDIS, 2017).

¹⁵ Em 1750, constitui-se o Estado inglês. Com isso, surge o capitalismo, primeiro, na Inglaterra. Sem a dívida pública do Estado, não há capitalismo (OURIQUES, 2015).

¹⁶ “A teoria consistia em aplicar ao pé da letra a frase que marcou seu discurso de posse, em 1981: ‘O Estado não é a solução, é o problema’, disse Reagan.” (O LEGADO DE REAGAN, 2004). Disponível em: <<https://www.istoedinheiro.com.br/noticias/economia/20040615/legado-reagan/18716>>. Acesso em: 3 out. 2017.

1.1 GLOBALIZAÇÃO OU INTERNACIONALIZAÇÃO

A primeira observação que faço é que, como pesquisadora, reconheço o importante debate acerca do termo *globalização* levado a termo também por Hirst e Thompson (1998) e por Santos (2001). Esses autores desconstruem os principais argumentos a favor dessa ideia. Falam em *tendência à internacionalização*. Para eles, globalização é um mito porque, entre outros motivos, os mercados nacionais continuam preponderantes e o Terceiro Mundo continua marginalizado. Para esses autores, a globalização traria grandes problemas de governabilidade pública em nível global.

Apesar dessa importante discussão, mantereí o termo *globalização* nesta tese por três motivos: 1) é o dado das principais publicações e dos principais teóricos de minha linha de pesquisa; 2) não tenho a intenção de discutir, nesta tese, onde nos encontramos na transição entre internacionalização e globalização, se é que há tal transição; 3) com ele, vou me referir à permanência da hegemonia do mercado liberal multilateral estadunidense pós-Pax Americana¹⁷ (1945), uma vez que “a abertura dos mercados globais [ainda] depende da política norte-americana.” (HIRST; THOMPSON, 1998, p. 33). Apenas nos anos 1970, o enfraquecimento da hegemonia estadunidense levou à situação em que a economia globalizada poderia aparecer, mas tal período não durou muito tempo graças ao Sistema Monetário Europeu de 1979 e aos acordos entre os países do G7 na década de 1980.

A segunda observação que faço me previne da pergunta: a que tipo, afinal, de globalização estou me referindo? À conjunção de três tipos: hiperglobalista, cética e transformacionista. A primeira vê a globalização como a emergência, sem precedentes, de um mercado global suplantando Estados-Nação como economia primária e unidade política; a segunda, como processo antigo (século XIX) de interdependência econômica continuado em evidências contemporâneas de regionalização (blocos econômicos em vez de globalização) e continuidade do poder dos Estados-Nação; a terceira, também como um processo sem precedentes, mas muito mais multidimensional que a emergência de um mercado global, com dimensões políticas, culturais, econômicas e com a permanência dos Estados-Nação, mas com mudanças em suas características (FAIRCLOUGH, 2006a). No decorrer desta tese, utilizo o termo *globalização* como sinônimo da síntese dessas três

¹⁷ Termo latino em alusão à Pax Romana para se referir aos EUA como hegemônico, econômica e militarmente, no mundo; estratégia geopolítica estadunidense dos últimos 70 anos.

visões naquilo em que não se excluem: mercado global como processo multidimensional antigo e aguçado com os Estados contemporâneos em rede.

A exploração do fenômeno da globalização ficaria incompleta se restrita a seu modo hegemônico. Santos (2001) considera a tripla natureza da globalização: o mundo como nos fazem vê-lo (a globalização como fábula); o mundo como ele é (globalização como perversidade); e o mundo como ele pode ser (outra globalização). Considero o primeiro mundo aquele que nos fazem ver com discursos globalistas – globalização como único destino, inevitável, sem responsáveis diretos –; o segundo, o mundo da perversidade sistêmica do desemprego, da precarização do trabalho, da desigualdade, dos cortes orçamentários universitários e de outras desigualdades sociais; o terceiro, aquele com que os estudos críticos do discurso podem contribuir. Outro ponto importante: globalização aqui é considerada processo e discurso. Essa dupla articulação – práticas e discursos globalistas – permeia toda esta pesquisa.

A terceira observação que faço é que, como minha pesquisa contempla, de modo significativo, as resistências a esse processo e a esse discurso que investigo, considero globalização na perspectiva das três ideias centrais dos estudos de Souza Santos (2018): 1) nada é originalmente global; 2) globalização é contraditória; 3) globalização é heterogênea. Isso significa que globalização é sempre a globalização do que era local; globalização tem forma dominante: a chamada globalização hegemônica impulsionada pelo capitalismo, que disputa espaço com a globalização contra-hegemônica, aquela dos movimentos e de organizações sociais que resistem a esse capitalismo, como o Fórum Social Mundial. Essa é a contradição inicial. A outra é que a própria globalização hegemônica do capital é heterogênea porque, à medida que avançou, criou diferenças internas, culminadas na União Europeia, no Mercosul, nos Brics (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul), que não são contra-hegemônicos. Fairclough (2006a) as chama de escala ou reescalas. Há ainda outras globalizações, como a Aliança Bolivariana para os Povos da Nossa América (Alba) e União de Nações Sul-Americanas (Unasul), latino-americanas, que reivindicam a solidariedade internacional. Por isso, falo em lutas hegemônicas, contra-hegemônicas e heterogêneas, sem perder de vista que o processo de globalização hegemônico é promovido pelos países centrais da América do Norte e da Europa.

Na mesma linha de considerar as complexidades e as heterogeneidades de conceitos, como demandam as Ciências Sociais, um esclarecimento dos termos (novo) *capitalismo*, *neoliberalismo* e *pós-modernidade*, frequentemente utilizados neste capítulo. Aqui, não estou dizendo que o Brasil

seja um país capitalista, neoliberal ou pós-moderno, classificações que exigem: distribuição equilibrada da renda, baixa taxa tributária, estabilidade política, mercado livre e competitivo, justiça atuante, inexistência de latifúndios. Esses são termos não consensuais mesmo entre os especialistas econômicos. Tampouco pretendo discutir benesses ou mazelas de cada um. O que investigo é a dialética entre aspectos discursivos desses sistemas econômicos e sociais mundiais e seus impactos no *habitus* das universidades públicas brasileiras em conectividades mundiais. Esse cuidado evita o malclassificar, o gradualismo – de que as diferenças entre países neoliberais é apenas uma questão de grau – e o alargamento de conceitos (SARTORI, 1991).

1.2 NOVO ESPÍRITO DO CAPITALISMO E NEOLIBERALISMO

Para uma definição mínima do novo capitalismo já em articulação com o discurso, reconheço a fórmula de Boltanski e Chiapello (2009) – exigência de acumulação ilimitada do capital por meios formalmente pacíficos – como uma Ordem do Discurso (OD), ou seja, uma configuração de discursos articulados de modo particular, legitimando e inculcando modos de representar, de agir e de ser em distintos campos sociais (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). “Chamamos de espírito do capitalismo a ideologia que justifica o engajamento no capitalismo” (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p. 39). Capitalismo não se refere, portanto, a riquezas materiais concretas, e é “essa dissociação [que] lhe confere um caráter realmente abstrato que vai contribuir para perpetuar a acumulação” (p. 35). O espírito do capitalismo, logo, é um sistema de ideias, de valores e de crenças orientadas para explicar e para legitimar uma dada ordem política, relações de poder e de hierarquia e para preservar identidades de grupos. A ideologia explica a estrutura horizontal – a divisão do trabalho – e a estrutura vertical – mandantes e mandados –, produzindo ideias legitimadoras de tudo isso (CHIAPELLO; FAIRCLOUGH, 2010).

Para Fairclough (2003), a expressão *novo capitalismo*, mais do que se referir a assuntos econômicos, refere-se às ramificações das transformações do capitalismo em toda a vida social. Instaurou-se como resposta ao fordismo – sistema de produção em massa –, reestruturando as relações entre os domínios econômico, político e social. Magalhães (2006) concorda com que, para compreender as práticas sociais contemporâneas, cabe observar que a transição do fordismo do pós-guerra para a acumulação flexível da década de 1970 trouxe a contrapartida cultural de transformações do contexto social. Por isso, esta tese considerará a abordagem de Economia Política Cultural (EPC), explorada ainda neste capítulo.

De fato, as imposições de um sistema não são suficientes para manter o comprometimento, a boa vontade e o empenho dos atores sociais. Suas demandas devem ser também justificadas, interiorizadas, incorporadas, papel que Boltanski e Chiapello (2009) atribuem à socialização e às ideologias participantes da reprodução da ordem social. Se o capitalismo sobreviveu e se ampliou foi porque pôde se apoiar na imposição do Estado, mas também em certo número de representações compartilhadas por um número suficiente de pessoas, com bons argumentos para superar ou apagar os absurdos do capitalismo não apenas perante os que são por ele oprimidos, como perante os que devem mantê-lo. Pretendo argumentar, porém, que essa falsificação do consenso – expressão que empresto de Gentili (1994) – é apenas uma das faces da permanência do ideário neoliberal nos países da América Latina. A coerção é a outra face.

O termo *neoliberalismo*, por sua vez, refere-se ao ressurgimento de ideias associadas ao capitalismo *laissez-faire* dos anos 1970 e 1980, sobretudo, com Augusto Pinochet, no Chile; com Margaret Thatcher, na Inglaterra; e com Ronald Reagan, nos Estados Unidos, todas favoráveis às políticas de liberação econômica extensas. Tais políticas, posteriormente adotadas por Salinas (México), por Menen (Argentina) e por Fernando Henrique Cardoso (Brasil), incluem privatizações e livre comércio, de modo a garantir e a reforçar o papel do setor privado na economia nacional. Diferencia-se do liberalismo de Adam Smith¹⁸, cujos princípios eram: liberdade individual, direito à propriedade privada e respeito à livre iniciativa e à livre concorrência. O neoliberalismo se baseia, mas não é sinônimo de *laissez-faire*. Para o linguista Noam Chomsky (1997), baseia-se nas doutrinas chamadas Consenso de Washington, programa de ajuste estrutural do Fundo Monetário Internacional (FMI)¹⁹, que, por sua vez, sugere algo chamado *Ordem Global*.

Faço aqui uma ampliação dessa definição chomskyana com a proposta de Laval e Dardot (2016), para quem neoliberalismo é uma imposição da essência mercantil como modo de vida, como ordem moral, como lógica normativa global, como racionalidade instrumental estruturante do comportamento de governantes e de governados. Mais do que uma ideologia, é uma racionalidade que, para sobreviver, consolida-se nas instituições, nas condutas, nas consciências

¹⁸ Com isso, não estou dizendo que Adam Smith era economista, nem liberal, tampouco o pai da Economia. Para Ouriques (2015), ele era um filósofo moral, para quem a origem da riqueza das nações está na divisão social do trabalho.

¹⁹ Ver Strathern (2005), capítulo 1, em que o professor Richard Harper acompanha uma missão internacional do FMI a fim de observar as principais atividades do fundo, sobretudo, aquelas de reunião de dados para investigar como esses dados são interpretados e operam nas missões como um profundo processo social e são a base de análises e de decisões políticas. É quando os dados têm voz porque surge o conceito de *ser auditável para ser verdadeiro*.

individuais. Van Leeuwen (2008) retoma o pensamento de Max Weber, para quem a racionalização é uma forma de organização social, na qual ações sociais são orientadas por estratégias e por funcionalidades. Essas ações são, portanto, procedidas em um passo a passo para a eficiência e a economia. Nas interações racionalizadas, não são representações sociais que mantêm a coesão entre as pessoas, mas práticas comuns, que regimentam e homogeneízam ações sociais.

Como pesquisadora, não desconheço a falta de consenso sobre o Brasil ser ou não neoliberal. O que considero nesta tese é a influência de representações discursivas neoliberais no *habitus* das universidades públicas em cenários globalizados. Não desconheço também as discussões sobre o fim do neoliberalismo e o começo do ultra ou pós-neoliberalismo após a eleição de Donald Trump à presidência dos Estados Unidos da América (EUA) e de Theresa May ao cargo de Primeira-Ministra do Reino Unido, mas defendo-me com David Harvey (BITS, 2016): o neoliberalismo é um projeto político de aumento de centralização de poder das classes e das elites capitalistas, que se beneficiam de crises. Se suas razões persistem, o neoliberalismo também.

Para Chauí (2015b), a transição do capitalismo para o neoliberalismo no Brasil se deu com a reforma do Estado no Governo Fernando Henrique Cardoso, com enfraquecimento das propostas da social-democracia e do keynesianismo de Estado de Bem-Estar Social, este último, fundado na proteção social e na regulação estatal direta e indireta do mercado. Ela assevera que esse modelo desembocou, nos anos 1970, no chamado déficit fiscal do Estado que, somado à crise energética, trouxe uma crise ao capitalismo. Os ideólogos conservadores vieram, então, com a explicação: a crise foi causada pelo poder excessivo dos sindicatos e dos movimentos operários por aumento dos salários e dos encargos sociais do Estado, destruindo o lucro das empresas e gerando o aumento colossal da dívida pública. Ofereceram também a solução: um Estado forte para, entre outras funções, controlar gastos públicos. Sem esse Estado máximo, não há neoliberalismo. Destaco, neste ponto, o que diz Harper (2005): a transformação dos números em informação como *transformação moral*, e não apenas aritmética ou econômica, porque, uma vez aprovados, eles passam a existir no campo moral, com base no qual fundos monetários operam e estabelecem o poder de quem os sanciona. Ele conclui que o acesso à informação correta envolve, portanto, um processo analítico e um social.

Nesta tese, portanto, atualizo a explicação de que o neoliberalismo se refere ao Estado mínimo. Ele exige o Estado máximo, inclusive, o Estado repressor, para manter interesses das classes econômicas dominantes, inclusive, internacionais. Favorável à diminuição da interferência

estatal, busca mudar o poder para corporações privadas e aumentar a interferência em países em desenvolvimento, de modo seletivo, em um jogo global em que os vencedores, os mercados centrais, não são citados, em que não há responsáveis; é apenas o modo como o capitalismo tem se desenvolvido e como o livre mercado decidiu em sua sabedoria. À política mundial restaria aceitar o imutável, que inclui os valores tradicionais impostos pelo Consenso de Washington (CHOMSKY, 1997).

Para Fairclough (2003 e 2010), o neoliberalismo – projeto político concebido para facilitar a reestruturação e a reescala das relações sociais conforme as demandas de um capitalismo global desenfreado – tem sido imposto a vários países do globo como o melhor caminho para o desenvolvimento das nações em cenários globais. Para ele, o neoliberalismo: 1) levou a ataques radicais à previdência social universal; 2) reduziu as proteções contra os efeitos de mercados com os quais os Estados de bem-estar proviam as pessoas; 3) conduziu à divisão crescente entre ricos e pobres; 4) intensificou a exploração do trabalho; 5) produziu imperialismo novo das agências financeiras internacionais, inclusive, enfraquecendo democracias; 6) reduziu a responsabilidade do Estado na garantia do bem-estar social; 7) reestruturou as relações entre política, economia e domínios sociais, inclusive, a educação; 8) focou no papel do governo em fortalecer mercados e competitividade; 9) envolve e envolve reescala das relações entre o global e o local para facilitar a emergência de mercados globais. Esses temas estão em discussão no Brasil 2015-2018, recorte temporal desta tese.

1.3 (PÓS) MODERNIDADE OU TEMPORALIDADES LATINO-AMERICANAS

Finalmente, uma questão que se põe não é saber se o Brasil é pós-moderno, mas considerar os impactos desse contexto mundial no *habitus* da universidade pública brasileira. Essa relativização é importante em discussões sobre globalização porque mudanças sociais moldadas por tal modernidade são distintas em cada sociedade. Não assumo, portanto, validades universais de pós-modernidade – quase todas originadas no pensamento pós-estruturalista (GIDDENS, 1991) – no Brasil ou um tempo histórico e linear europeu que seja universal. Se *modernismo* não é a expressão da modernidade econômica, mas um modo, inclusive discursivo, como as elites exploram as intersecções entre diferentes temporalidades históricas para elaborar um discurso e um projeto global, devo considerar as temporalidades da América Latina: emancipação, expansão, renovação e democratização. “El problema no reside en que no nos hayamos modernizado, sino en

la forma contradictoria y desigual en que estos componentes [de modernização] se han venido articulando” (LANDER, 2000, p. 12).

Esclarecer *pós-modernidade*, expressão utilizada em muitos estudos de ADC na América Latina, esbarra, de início, na inexistência de consenso sobre seu significado e mesmo sobre sua existência. Os autores aqui considerados não dizem ter havido a ruptura entre modernidade e pós-modernidade que o prefixo sugere, mas uma continuidade que contesta os ideais modernistas de hierarquia, de controle, de totalidade, de certeza, de progresso, de tradição como parte de mudanças estruturais globais, que, contudo, mantiveram o núcleo capitalista intocado.

Chouliaraki e Fairclough (1999) utilizam o termo *modernidade tardia* referindo-se às duas últimas décadas de transformação econômica e social profunda, em escala global. Para McLaren (1993), *pós-modernismo* é estado da cultura de consumo. Bauman (2003) prefere *modernidade líquida* ou fluída: continuidade da modernidade com base industrial. Giroux (1993) se refere a *capitalismo tardio*: industrialismo global; mudança nas relações de produção; novas tecnologias; interdependência econômica, política e cultural; fim das grandes narrativas de Marx e Freud. Giddens (1991) e Giddens, Lash e Beck (2012) falam em *modernidade radical* e em *descontinuidades*: sociedade pós-tradicional, mecanismos de desençaixe, sistemas de peritos, reflexividade institucional. Kiziltan, Bain e Cañizares (1993) se referem a *predominância do critério da performatividade na legitimação do conhecimento*, em que relações econômicas, políticas e educacionais são todas reduzidas à sua operacionalização em relação à otimização da performance do sistema, que pede competências e habilidades.

Para Lyotard (1988, p. VIII a XIX), pós-modernismo é a incredulidade nas metanarrativas²⁰ atemporais e universalizantes da modernidade e é cibernético. A Ciência passa a ser “certo modo de organizar, estocar e distribuir certas informações” passíveis de serem transformadas em *bits* de informação; reveste-se de uma concepção operacional; torna-se uma prática submetida ao capital e ao Estado. Tal deslegitimação traz crise à instituição universitária: “sede operatórios, isto é, comensuráveis, ou desaparecei.” (p. XVII). Esta definição e as interseccionalidades das definições acima permeiam esta tese.

²⁰ Nesta pesquisa, o termo *metanarrativa* é recorrente. Utilizo-o na concepção de Lyotard (1988): regras de conduta política e moral para toda a humanidade. Jessop (2015) considera discursos nodais (ou discursos centrais), como os globalistas, metanarrativas contemporâneas, ou seja, fala em novas metanarrativas.

No nível do discurso, Fairclough (2001b) discute a mudança de caráter internacional ou transnacional em progresso nas OD contemporâneas. Baseia-se em duas descrições da cultura moderna: *modernidade tardia* ou *modernidade posterior* e *cultura promocional*, dialogando com McLaren (1993). Esta última reestrutura as fronteiras entre OD, como o gênero publicitário colonizando o discurso educacional; generalização da promoção como função comunicativa; discurso como veículo para venda de bens de consumo, de serviços, de organizações, de ideias ou de pessoas. Fairclough (2001b) chama a atenção para instituições educacionais, alvo da polarização entre práticas tradicionais, para ele, inaceitáveis, e novas práticas promocionais e mercantilizadas, para ele, igualmente inaceitáveis.

O que une esses pensadores é o entendimento de que as sociedades ocidentais estão no meio de dramáticas transformações. Nesta tese, não considero o termo *pós-modernidade* um período, uma ruptura ou um conceito porque, como tais, ele precisa de mais especificidade teórica. Considero-o como uma ideia abrangente, dinâmica, fluida, heterogênea, que se refere a: contestação de tradições; cultura de consumo; interdependência econômica, política e cultural; e Ciência vinculada ao capital. A crítica está na pós-modernidade como a fase decadente do capitalismo e da mercantilização das pessoas (PARDO, 2003). Mais uma vez, embora não haja consenso sobre um termo-chave de minha tese, valho-me da síntese do pensamento desses autores para situar minha discussão em um contexto pós-moderno porque identifico esses impactos no Brasil.

1.4 NATUREZA DA GLOBALIZAÇÃO: PROCESSO E DISCURSO

Minha abordagem da globalização, após discutir o conceito na seção anterior, articula-se já com a linguagem e procurará evitar erros de ênfase na determinação social sobre o discurso ou deste sobre aquela (FAIRCLOUGH, 2001b). Nessa perspectiva, relativizo a sobredeterminação dos alegados efeitos sociais de textos sobre práticas sociais com Magalhães (2004a, p. 108):

[...] não cabe dizer que determinados aspectos dos textos transformam a vida das pessoas. Além disso, causalidade não é o mesmo que regularidade. Não existe uma relação de causa e efeito que seja regularmente associada com um tipo de texto ou com aspectos dos textos. Todavia, os textos produzem efeitos sobre as pessoas, e tais efeitos são determinados pela relação dialética entre texto e contexto social.

Para Fairclough (2003), somente podemos julgar o propósito ideológico de uma alegação – como a de que os países precisam ser altamente competitivos para sobreviver em economias globais e a de que a universidade deve colaborar para tal competitividade – se olharmos para os efeitos sociais dessa alegação e perguntar se tais efeitos e suas encenações e inculcações contribuem para a manutenção ou a mudança das relações de poder, por exemplo, tornando os/as professores/as mais dóceis aos administradores universitários. Mesmo que a asserção seja verdadeira, ainda é possível argumentar que ela não é inevitável, mas, antes, o produto de uma ordem econômica particular que poderia ser mudada.

Falar de globalização é falar de relações entre países. Como pesquisadora, reconheço que nem todas as influências internacionais são prejudiciais. Porém, com Mulderrig (2003), chamo a atenção para o fato de que chamar políticas educacionais de *resposta ao chamado internacional* endossa a própria retórica legitimadora governamental que constrói o evento da globalização como uma força inexorável e ofusca a realidade do sistema capitalista, cuja instabilidade intrínseca demanda adaptabilidade e flexibilidade da universidade. Esta é uma face desta pesquisa.

Estendendo já meu pano de fundo, começo por considerar a natureza da globalização sob duas definições que servem à minha discussão: o faircloughiano e o giddeano. Giddens (1991) e Giddens, Lash e Beck (2012) definem *globalização* como intensificação e expansão descentralizada e mais abrangente de relações sociais mundiais que, dialeticamente, geram transformações locais: o que acontece em determinado local é influenciado por fatores – como mercados mundiais de moeda e de mercadorias – que operam em uma distância indefinida daquele mesmo local²¹. Fairclough (2006b), por sua vez, diz ser ela um conjunto de mudanças que atualmente ocorrem no mundo e a admite como processo e como conectividade complexa. Dois conceitos dessas definições me são fundamentais: *relações mundiais* e *conectividade*. Ambos me permitem argumentar a influência de políticas econômicas externas e de organismos financeiros internacionais no ensino superior público brasileiro por meio de relações internacionais entre Brasil e mercados centrais em teias de conectividade mundiais textualmente mediadas (FAIRCLOUGH, 2003).

²¹ Uma definição crítica e recente (2017) de (des)globalização é a de Boaventura de Souza Santos, disponível em: <<http://outraspalavras.net/posts/boaventura-a-ilusoria-desglobalizacao/>>. Acesso em: 6 abr. 2018.

Se a natureza da globalização pressupõe relações mundiais assimétricas em redes de conexões, falarei em *globalismo*²² para me referir à interpretação neoliberal da globalização (FAIRCLOUGH, 2006b), primordialmente, como a liberalização²³ e a integração global de mercados, ambas relacionadas à disseminação de uma versão particular de democracia e cujas estratégias às quais se associam objetivam o deslocamento ou a mudança de rumo da globalização para uma direção neoliberal: “é uma estratégia de sequestro da globalização a serviço de interesses nacionais e corporativistas particulares.”²⁴ (FAIRCLOUGH, 2006a, p. 7).

O globalismo, para Fairclough (2010), a mais poderosa estratégia internacional discursiva de propagação da globalização e da economia global afinada com o FMI, com o Banco Mundial (Bird) e com o Consenso de Washington, fundamenta-se em seis argumentos: 1) globalização é processo de liberalização e de integração de mercados em nível global; 2) globalização é irreversível e é inexorável; 3) não há responsáveis pela globalização; 4) globalização é universalmente benéfica; 5) globalização fortalece a democracia em nível mundial; 6) globalização pressupõe guerra contra o terror. Por isso, as perguntas fundamentais que Fairclough (2006a) faz são: por que esse discurso e não outro? Como esse discurso foi operacionalizado e implementado?

Fairclough (2006a) lembra que os pressupostos da globalização – sobretudo, o de que ela se refere à liberação e à integração global dos mercados – se assentam como fato no pós-Segunda Guerra Mundial e ganham o suporte de Estados poderosos e suas agências internacionais com a crise econômica da década de 1970. Esse apoio foi e é fundamental para a retenção e a operacionalização do discurso globalista da globalização. Esse capitalismo neoliberal do final da década de 1970 levou os mercados centrais à crise de 2008 (OREIRO, 2011)²⁵.

Essa crise nos leva à América Latina, historicamente hipotecada aos banqueiros ingleses e recolonizada por corporações norte-americanas (RIBEIRO, 2010a). Farias²⁶ (2009) lembra que a adoção de políticas neoliberais na América Latina remonta a 1985 com o lançamento do Plano Baker, elaborado para restaurar o crescimento nos países endividados porque as estratégias

²² Nesta tese, tanto o sufixo *ista*, em *globalista*, quanto *ismo*, em *globalismo*, *produtivismo*, *economismo*, *mercantilismo*, são utilizados na perspectiva da crítica aos discursos que naturalizam as práticas neoliberais como o único caminho da globalização.

²³ Com o sentido de tornar mais liberal (uma atividade econômica, um regime político).

²⁴ “It is a strategy for *hijacking* globalization in the service of particular national and corporate interests.”

²⁵ Professor do Departamento de Economia da Universidade de Brasília, diretor da Associação Keynesiana Brasileira e co-editor do livro *The financial crisis: origins and implications*, editado pela Palgrave Macmillan, 2011.

²⁶ Professor de Economia Política Internacional da PUC/RJ.

anteriores de ajustes econômicos fracassaram. Para ele, as políticas neoliberais foram adotadas de modo generalizado nesse continente nas décadas de 1980 e 1990 em decorrência da alegada crise do desenvolvimentismo da década de 1960 causada pela excessiva intervenção governamental na economia dos países latino-americanos.

A partir desse momento, o remédio seria a redução do papel do Estado nessas economias. Inicia-se, então, o abandono do desenvolvimentismo e abre-se o caminho para o neoliberalismo sob influência norte-americana. Discursivamente, o que houve, e há, é a defesa da substituição de uma política má, a governamental, por uma milagrosa, a privada. Acreditava-se que as políticas neoliberais triunfariam nos países avançados e que a globalização “era o destino da economia internacional” (FARIAS, 2009, p. 180). Logo, tais políticas seriam benéficas às economias latino-americanas.

Em 1990, John Williamson, economista inglês, apresentou um conjunto de políticas chamado Consenso de Washington. Eram os Institutos de Finanças Internacionais (IFI: FMI e Bird), o Federal Reserve²⁷, os *think tanks*²⁸, o congresso e o alto escalão do governo americano. Embora diferentes quanto às suas naturezas, “cada uma delas exerceu papel fundamental na gestão da crise da dívida e na adoção do neoliberalismo na região [América Latina]” (FARIAS, 2009, p. 180).

Harvey (2017) alertou: os propagadores das ideias de Friedrich Hayek, de Milton Friedman e da economia da oferta pensavam ser impossível organizar as universidades porque elas eram muito progressistas, e o movimento estudantil, forte demais. Então, começaram a criar os *think tanks* para fazerem pesquisas e entrarem nas universidades. Eles legitimaram condicionalidades do capital com estudos de adequação de políticas neoliberais e com financiamento a cadeiras e a departamentos acadêmicos²⁹, mas, para Harvey (2017), eles não são mais necessários porque “As universidades foram largamente invadidas por projetos neoliberais”³⁰.

²⁷ O Federal Reserve não é uma instituição tecnocrática. Age em defesa aos Estados Unidos no plano internacional.

²⁸ “A *think tank* is an organization that conducts independent research, engages in advocacy and develops innovative solutions to problems in areas such as economics, social sciences, public policies and foreign policy.” (FGV, 2015). Disponível em: <<http://portal.fgv.br/en/think-tank>>. Acesso em: 1.abr. 2016.

²⁹ Conforme: <<http://voyager1.net/economia-politica/a-ideologia-por-tras-de-todos-os-problemas/>>. Acesso em: 2 fev. 2017.

³⁰ Disponível em: <<https://movimentorevista.com.br/2017/07/contrarrevolucao-neoliberal-harvey-acumulacao-capital/>>. Acesso em: 25 mar. 2018.

Enguita (1994) chama a atenção para o papel dos organismos internacionais nessa difusão. Lembra que, já nos anos 1970, foi possível observar o importante papel da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e do Bird na extensão das políticas educacionais dos EUA. A OCDE promove políticas econômicas e sociais em distintos países. A Unesco objetiva auxiliar a formulação e a operacionalização de políticas públicas que estejam em sintonia com as estratégias acordadas entre seus Estados-Membros³¹. O Bird, por sua vez, mediar, perante os Estados nacionais periféricos, a concretização do que Dale (2004) chama de Agenda Global Estruturada para a Educação (AGEE), que não se confunde com Cultura Educacional Mundial Comum (CEMC)³². Esta se refere a Estados-nação autônomos compartilhando conhecimentos mundialmente; aquela, a forças econômicas operando supra e transnacionalmente, distintivamente, desconsiderando fronteiras nacionais e reconstruindo as relações entre as nações. Aqui, a economia capitalista mundial é a força diretora da globalização, e o lucro é o motor de todo o sistema, impactando, ainda que de modo mediado pelos poderes locais, os sistemas educativos.

Destaco Rios [2011-2012]. Ele lembra que a internacionalização de sistemas e de programas de avaliação educacional, tradicional em países desenvolvidos, deve-se a conjunturas sociais e econômicas globais e à influência de agências multilaterais. A ideia tomou força nos sistemas educacionais latino-americanos nos anos 1980 graças aos esforços de agências internacionais de educação, ciência e cultura e de agências de políticas econômicas que operaram na região. No Brasil, a tendência foi institucionalizada nos anos 1990, com a LDB.

Caso especial é o da Organização Mundial do Comércio (OMC), da qual o Brasil é país-membro. Visa a atender aos interesses das empresas e das pessoas, ambos tratados como consumidores. Recomenda a realização de reformas nos sistemas de educação superior dos países-membros, objetivando a redução dos custos e o incremento de maior autonomia para as instituições. Autonomia, aqui, é entendida como a possibilidade das instituições de buscarem novas fontes de recursos por meio da realização de parcerias com o setor produtivo, diversificando, assim, suas formas de financiamento. Vieira (2009) chamou a atenção para o primeiro dia de 2005, quando os

³¹ HARVEY, D. A contrarrevolução neoliberal. *Movimento*: crítica, teoria e ação. 31 jul. 2017. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/>>. Acesso em: 1 abr. 2018.

³² Tese desenvolvida pelo professor John Meyer, seus colegas e estudantes da Universidade de Stanford (Califórnia).

países-membros da OMC concordaram com a inclusão da educação no rol dos serviços, passíveis de regulação conforme a lógica econômica do livre comércio.

Nessa perspectiva, a autonomia universitária é reduzida à gestão financeira e administrativa, ficando a autonomia didático-científica prejudicada diante das pressões e dos interesses por uma maior vinculação da educação superior à indústria e a outras empresas. Autonomia significa, portanto, captação de recursos de outras fontes, inclusive, das parcerias com as empresas privadas (CHAUI, 1999). Nesse cenário, a educação sofre um processo também discursivo, tanto de reformulação conceitual, quando se considera um serviço regulado pelas regras gerais do comércio construídas no âmbito da OMC, quanto de redução de suas funções sociais, quando se entende que a prioridade da educação superior pública consiste na formação das competências necessárias para o mercado de trabalho. Essa é uma característica da EPC.

Trata-se, portanto, de processo e de discurso cujas ênfases recaem em uma visão exclusivamente mercantil e economicista da educação. Com a inclusão do ensino superior no conjunto dos serviços a serem regulados pelo mercado, em um contexto marcado por processos de globalização, assiste-se a uma operação de reformulação conceitual e ideológica do ensino superior público que não pode ser compreendida sem uma articulação com as forças supranacionais representadas por organismos internacionais. Para Ouriques (2017a), é quando nasce a universidade alinhada ou cativa, aquela que se submete ao *Estado-mercado* (expressão que tomo emprestado de uma colaboradora entrevistada nesta tese).

Do ponto de vista do discurso, note-se que a vida útil da ADC se ajusta ao surgimento desse novo capitalismo, trazendo contribuições essenciais para pesquisas críticas sobre o capitalismo neoliberal. Por isso, Fairclough (2006a e b) explora discursos globalistas e pergunta: por que uma abordagem da globalização com foco na linguagem? Porque redes, conexões e interações em nível mundial incluem formas particulares de comunicação transnacional (gêneros) especializadas e familiares a todos no planeta; geram fluxos de discursos igualmente familiares, como o neoliberal, o que mostra a relação dialética entre processo de globalização e discurso de globalização: discurso globalista representa processos globalizantes, mas também os molda, como o discurso neoliberal, que dá forma particular a processos econômicos globais (FAIRCLOUGH, 2006a). Na mesma linha, Mulderrig (2003) diz que a força da retórica da globalização reside em sua autoapresentação como um desafio abstrato a ser superado, e não como processos de desenvolvimento capitalista impulsionados por agentes identificáveis.

Por isso, a linguagem é globalizada e globalizante, e o discurso neoliberal, como um discurso globalista, assume o pressuposto de que a globalização é regida por essa mesma ideia de livre mercado, o que reduz o fenômeno a um aspecto puramente econômico. É nessa mesma perspectiva que Hirst e Thompson (1998) dizem que a ideologia da globalização funciona como conveniente cortina de fumaça, e os governos têm se servido dessa ideologia para isentarem-se de responsabilidade por tudo o que de negativo acontece na economia, atribuindo todo esse negativo a forças supranacionais, como tais, fora de seus controles.

Um exemplo concreto de discurso governamental, logo, nodal – subsume e articula outros discursos (FAIRCLOUGH, 2010) –, que naturaliza a globalização e a aproximação entre universidade e competitividade global é aquele de posse da ex-Presidenta Dilma Rousseff, em 2015, ano de sua reeleição, e cujo lema foi *Pátria Educadora*. Uma breve exploração³³ mostra o quanto discursos de globalização oriundos de posição hegemônica contêm elementos que são reafirmados e largamente sustentados em outros discursos, inclusive, os acadêmicos. Como diz Bolívar (2007, p. 12), “de todos los tipos de discurso, el que más afecta nuestras vidas es el discurso político.” Esse é o sentido de nodal tomado nesta tese. Será produtivo ver a configuração do discurso institucional em sua articulação com este discurso do campo político mais amplo.

(...) É a inauguração de uma nova etapa neste processo histórico de mudanças sociais do Brasil.
 (...) Nos dedicaremos, ainda, a ampliar a competitividade do nosso país e de nossas empresas. Daremos prioridade ao desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da inovação, estimulando e fortalecendo as parcerias entre o setor produtivo e nossos centros de pesquisa e universidades.
 (...) Democratizar o conhecimento significa universalizar o acesso a um ensino de qualidade em todos os níveis (...) dos mais marginalizados, aos negros, às mulheres e a todos os brasileiros a educação de qualidade. (...) Vamos continuar apoiando nossas universidades e estimulando sua aproximação com os setores mais dinâmicos da nossa economia e da nossa sociedade..
 (BRASIL, 2015).

O discurso globalista na Educação demanda *mudança, qualidade, competitividade*. O que há aqui é a equivalência entre signos semântica e pragmaticamente diferentes. Textos como o da ex-presidenta sugerem um papel para o governo e um papel para o comércio. O primeiro cria as condições para o segundo, uma vez que o papel do governo é investir em capacidades (ciências e tecnologia) para promover o empreendedorismo, estimular inovações, ajudar os negócios com

³³ Macedo (2016) fez uma análise completa do discurso em questão, tanto na perspectiva da ADC e suas categorias de análise (FAIRCLOUGH, 2001b e 2003), quanto na perspectiva da Matriz Retórica Brasileira (discurso político como gênero textual), quanto na perspectiva das tendências abrangentes de mudança discursiva da OD política relacionadas a mudanças sociais e culturais mais amplas (FAIRCLOUGH, 2001b).

vantagens competitivas, promover a competitividade pela modernização. No globalismo, contudo, o governo deve saber quando intervir e quando se manter afastado (FAIRCLOUGH, 2006a).

As empresas devem, por sua vez, transformar esse conhecimento científico e tecnológico, inclusive, o de universidades, em sucesso comercial internacional. Esse viés globalista do discurso presidencial na marcação de papéis e de momentos de intervenção do Estado e dos setores produtivos foi explícito no texto governamental pós-*impeachment*: “Sabemos que o Estado não pode tudo fazer. Depende da atuação dos setores produtivos (...) Ao Estado compete (...) cuidar dos espaços e setores fundamentais. O restante terá que ser compartilhado com a iniciativa privada” (TEMER, 2016)³⁴.

O texto da ex-presidenta mostra também, muito claramente, resistência a relações políticas globais hegemônicas:

Nossa inserção soberana na política internacional continuará sendo marcada pela defesa da democracia, pelo princípio de não-intervenção e respeito à soberania das nações (...) pelo multilateralismo. Insistiremos na luta pela reforma dos principais organismos multilaterais, cuja governança hoje não reflete a atual correlação de forças globais. (...) Manteremos a prioridade à América do Sul, América Latina e Caribe, que se traduzirá no empenho em fortalecer o Mercosul, a Unasul e a Comunidade dos Países da América Latina e do Caribe (Celac), sem discriminação de ordem ideológica. (...) Da mesma forma será dada ênfase a nossas relações com a África, com os países asiáticos e com o mundo árabe. Com os Brics, nossos parceiros estratégicos globais (...) avançaremos no comércio, na parceria científica e tecnológica, nas ações diplomáticas e na implementação do Banco de Desenvolvimento dos Brics e na implementação também do acordo contingente de reservas. (BRASIL, 2015).

O aspecto global do texto da ex-presidenta é a referência aos Brics. Fairclough (2006a) se refere aos conceitos de escala – espaço, ou entidade espacial, em que relações econômicas, políticas, sociais e culturais diversas e processos são articulados como um tipo de coerência estruturada – e de reescala – construção de novas escalas, organização de relações entre escalas de modo particular, reescala de entidades espaciais para incluir Estados-Nações – como um dos aspectos da globalização, tomando esta não apenas como a construção de uma escala global, mas também como construção de novas relações entre escalas globais e locais (*glocalization*), inclusive, escalas macrorregionais, como o Mercado Comum do sul (Mercosul), União de Nações Sul-

³⁴ TEMER, Michel. Discurso do Presidente da República, Michel Temer, durante cerimônia de posse dos novos ministros de Estado - Palácio do Planalto. 12/5/2016. Disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-planalto/discursos/discursos-do-presidente-da-republica/discurso-do-presidente-da-republica-michel-temer-durante-cerimonia-de-posse-dos-novos-ministros-de-estado-palacio-do-planalto>>. Acesso em: 26 jun. 2017.

Americanas (Unasul), Comunidade de Estados Latino-Americano e Caribenhos (Celac) e os próprios Brics, alternativas à Organização dos Estados Americanos (OEA)³⁵. Esse é o aspecto heterogêneo da globalização.

Para minimizarem pressões hegemônicas, distanciarem-se das economias desenvolvidas do G7 e converterem seus crescentes poderes econômicos em maior influência geopolítica, os Brics são uma reescala em dimensão macrorregional. São mecanismo para gerar aos países grandes impactos no mercado global, além de terem o potencial de impedir a unificação desse mesmo mercado global dando suporte a economias, a políticas, a valores e a culturas divergentes (FAIRCLOUGH, 2006a). Por isso, a ex-presidenta do Brasil considerou o Banco de Desenvolvimento dos Brics uma alternativa para os países em desenvolvimento para além do FMI e do Bird³⁶, que têm sido considerados, pelos países dependentes, pouco representativos dos seus interesses.³⁷

Para Fairclough (2006a), um dos aspectos da globalização contemporânea é que escalas nacionais estão perdendo supremacia em favor de reescalas para se alcançar novas configurações entre regimes de acumulação e modos de regulação social visando a ganhos políticos ou econômicos. O Brasil, como outros países latino-americanos, é representado, em discursos neoliberais, como país emergente e, também como os demais, sofre pressão daqueles que Fairclough (2006a) chama *arquitetos ocidentais da transição* como parte da agudização global da economia capitalista baseada nos princípios do neoliberalismo, do mercado aberto e do livre comércio para adotar o Consenso de Washington, cuja narrativa associa insucessos econômicos a intervenções estatais e sucesso econômico a mercados abertos. Esse texto é importante porque materializou, em momento recente, a posição tomada pelo Brasil – alinhamento e resistência – no jogo global.

O primeiro excerto presidencial traz o “nós” exclusivo que se refere ao governo, mas não à população, retratando-o majoritariamente como agente de processos materiais, tanto em ações já

³⁵ Mais em: <<https://www.cartacapital.com.br/blogs/blog-do-grri/o-impeachment-e-o-realinamento-neoliberal-na-america-latina>>. Acesso em: 7 abr. 2018.

³⁶ Questionamentos ao Bird: <<https://avaliacaoeducacional.com/2017/11/23/conif-contesta-relatorio-do-banco-mundial/>>; <<https://www.cartamaior.com.br/?%2FEditoria%2FEconomia%2FQuem-liga-para-o-Banco-Mundial-%2F7%2F38994>>; <http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=9235>; <https://elpais.com/elpais/2017/08/29/contrapuntos/1504017730_002317.html>. Acesso em: 7 abr. 2018.

³⁷ Mais em Rabelo (2016). Disponível em: <<http://carlosrabello.org/geografia/geografia-mundial/economia/brics/>>. Acesso em: 27 abr. 2016.

alcançadas, quanto em ações planejadas, criando um quadro de governo dinâmico e comprometido, note-se, com *modernização*, com parcerias privadas, para aquilo que chama *educação de qualidade*. O segundo, que trata da resistência, traz o pronome “nós” inclusivo – como em “nosso” e em “insistiremos”, referindo-se a todos nós como um país, um bloco coeso contra as políticas dos organismos financeiros internacionais. Utiliza esse recurso semiótico, marcador de pertença social, para tratar propostas de ações governamentais como se fossem de interesse coletivo.

A alternância entre exclusão e inclusão do povo sugere uma agenda governamental, ora voltada à iniciativa privada, sem consulta popular, ora voltada à construção e ao fortalecimento de uma identidade de nação, para a qual envolve o povo brasileiro. O perigo pode surgir na construção de garantias de inclusão e de participação de todas as partes interessadas e, ao mesmo tempo, para evitar conflitos e alcançar cooperação, na permissão da prevalência de poderosos, levando a explosões menos democráticas e à redução da participação. Essas explosões menos democráticas são levadas a efeito em momentos políticos críticos, como aquele que levou aos cortes orçamentários nas universidades.

Para Klein (2000), teóricos neoliberais defendem momentos de crise para a imposição de políticas impopulares. Autora das obras *The Shock Doctrine: the rise of disaster capitalism*³⁸ e *No Logo*, diz que a doutrina do choque prevê que países impactados por crises estariam aptos a serem submetidos à racionalidade neoliberal das desregulamentações, das privatizações e de cortes em programas sociais, cenário propagado, também discursivamente, no Brasil pós-*impeachment* 2016. Pardo Abril e Celis (2016) tratam do tema na dimensão cognitivo-representacional na gestão da psique: gera-se uma crise que seja percebida como tal e que desestabilize antigas formas de representação e de ação sobre a realidade. Em seguida, grupos hegemônicos agem rápida e estrategicamente para assegurar mudanças que aprofundam regimes de acumulação. Estratégias de comoção e de mobilização são catalizadores desse capitalismo de desastre. Para o jornalista Nassif (2017)³⁹, esse capitalismo se instalou no Brasil pós-*impeachment* 2016.

Uma última observação sobre a palavra da ex-presidenta: *qualidade*. Termo comum em discursos globalistas, é necessária para o “atendimento às necessidades de modernização da economia e desenvolvimento social” (CHAUI, 1999, p. 2). Em termos neoliberais, significa

³⁸ Expressão relacionada à teoria desenvolvida pelo economista norte-americano Milton Friedman (1912-2006).

³⁹ NASSIF, L. *O jogo das elites para implantar o 'capitalismo de desastre' no Brasil*. Entrevista a Laércio Portela. Disponível em: < <https://jornalggn.com.br/noticia/o-jogo-das-elites-para-implantar-o-capitalismo-de-desastre-no-brasil> >. Acesso: 7 abr. 2018.

produzir mais em menos tempo e ao menor custo. É o que chamo de produtivismo⁴⁰: alcance de resultado máximo com custo mínimo. Mudanças lexicais – ou palavras de ordem centrais – expressam mudanças ideológicas: o termo *qualidade*, que vinculava a educação ao desenvolvimento, agora a vincula à competição. “Este deslocamento tampouco é inocente, pois, enquanto o desenvolvimento [ainda] é o objetivo dos países pobres [em suas temporalidades distintas da pós-modernidade], a competitividade é o dos países ricos.” (ENGUITA, 1994, p. 105). Por um consenso irrefletido, “todos coincidem em aceitar a qualidade da educação ou do ensino como o objetivo prioritário” (p. 95), convertendo a palavra em eixo de discurso que, no entanto, nunca é ocioso ou neutro.

Gentili (1994, p. 116) lembra que o discurso da qualidade educacional na América Latina começou na década de 1980 como contraponto à democratização e foi assumindo ares de “nova retórica conservadora funcional e coerente com o feroz ataque que hoje sofrem os espaços públicos”. Para ele, essa mercantilização do conceito de *qualidade em educação* apenas foi possível porque o discurso hegemônico da qualidade encontrou uma América Latina arrasada, onde seu conteúdo antidemocrático, implícito em sua concepção mercantil, não sofreu grandes resistências.

A pior conclusão que se poderia tirar até aqui é a de que a qualidade não deve fazer parte do ensino superior público. Ao contrário, o significado e os instrumentos para avaliar tal educação é que devem ser espaços públicos de debate porque, na globalização, devemos sustentar que não existe um critério global de qualidade, diferenciando critérios impostos por setores hegemônicos – aqueles da qualidade como mecanismo de diferenciação e de dualização social – e outro – o da qualidade como fator de democratização radical do ensino público para além dos efeitos objetivos da mercantilização. Fairclough (2006a, p. 82) admitiu que *qualidade* é um conceito problemático. Se há distintas visões do que é um/a bom/boa professor/a ou um/a bom/boa pesquisador/a, o perigo está em processos de garantia de qualidade produzirem “uniformidade, homogeneização e padronização, encorajar conformidades e desencorajar diversidade e criatividade.”

Como na obra orwelliana, *1984*, uma nova língua – novilíngua – remove palavras ou seus sentidos para interferir no escopo do pensamento e das representações. O que cogito aqui não é a involução de uma língua na perda da capacidade de representar ideias – o que não corresponde aos

⁴⁰ Compensa a leitura do artigo *The Slow Professor*, de Tamara Amoroso Gonçalves. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/livros/nao-e-possivel-alisar-produtivismo-academico-com-excelencia-e-brilhanismo>>. Acesso em: 17 mar. 2018.

princípios básicos da Linguística Moderna –, mas a alteração do significado de alguns termos e mesmo o desaparecimento de outros, eventos que são, em última instância, a própria dinâmica da linguagem em seu contexto.

1.5 UNIVERSIDADE BRASILEIRA

Educação é aqui considerada em duas perspectivas que contraponho: 1) aquela do Aparelho Ideológico do Estado (AIE), na concepção althusseriana: “realidades que se apresentam ao observador imediato sob forma de instituições distintas e especializadas” (ALTHUSSER, 1985, p. 68); 2) aquela síntese das reflexões dos pensadores da educação pública aqui considerados: formação da consciência crítica nacional (Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro) para a libertação dos cidadãos da opressão social (Florestan Fernandes e Paulo Freire). Meu foco está sobre como a primeira perspectiva – a universidade submetida aos interesses do Estado em cenário neoliberal – impacta a segunda – a universidade necessária à resolução dos problemas nacionais. Essa noção de AIE é fundamental nesta tese porque investigo a relação entre Estado e universidade desde o capítulo teórico contextual até os analíticos.

Considerei a crítica de Fairclough (2001b) à abordagem althusseriana no que se refere ao peso da determinação estrutural sobre as pessoas em detrimento da transformação, ou seja, como as pessoas podem contestar e, progressivamente, reestruturar dominações mediante a prática. Para Fairclough, Althusser tem uma visão unilateral da posição do sujeito como efeito e não como agente que transforma suas bases de sujeição, desconsiderando, portanto, as teorias da contraidentificação e, sobretudo, a da desidentificação.

Apesar disso, a definição althusseriana da universidade como AIE é importante nesta discussão porque, dela, aproveitarei a noção de universidade como espaço de produção de saberes fundamentais para o regime capitalista e de materialização dessa ideologia em momentos discursivos e não discursivos do *habitus* universitário (ALTHUSSER, 1985). Essa abordagem se harmoniza com minha exploração da relação entre universidade e sociedade, aqui incluída a relação entre universidade e Estado, e de Economia Baseada no Conhecimento (EBC).

1.5.1 Ideologia e universidade

Abordo o termo *ideologia* neste capítulo porque pretendo fazê-lo já de modo articulado à instituição universitária, meu objeto de pesquisa. Fairclough (2003) o define como representações de aspectos do mundo que contribuem para o estabelecimento, a manutenção e a mudança das relações sociais de poder, de dominação e de exploração. É por isso que, em análises textuais, os corpos dos textos devem ser analisados em seus efeitos nas relações de poder, pois ideologias são ações (gêneros), representações (discursos) e identificações (estilo). Fairclough (2010) conclui, portanto, que a ideologia está, tanto na estrutura linguística (OD), quanto nos eventos linguísticos, na medida em que estes reproduzem e transformam suas próprias estruturas. Daí o foco na relação dialética entre ambos, e não na concepção generalista de ideologia – ideologia em geral, como cimento social – como defende Althusser (1985). Na perspectiva crítica, o conceito *ideologia* é negativo porque instrumento de assimetria de poder.

Para Žižek⁴¹ (1996), estávamos obrigados a aceitar a inexorável pertinência do conceito de ideologia, sobretudo, a do capital, na década de 1990, quando parecia que ninguém mais considerava, seriamente, alternativas ao capitalismo, como se ele fosse o que sobreviveria à catástrofe global, regulando a relação entre o visível e o invisível e as mudanças nessa relação. No Brasil 2016 a 2018, crescem discursos contra o neoliberalismo porque os abismos sociais agudizados por ele desnaturalizam as benesses de tal conceito. Isso quer dizer que a racionalidade neoliberal não está reinando absoluta, mas brigando para manter seu espaço. Esse questionamento ao neoliberalismo expõe a instabilidade dessa hegemonia, o que abre brechas para a resistência. A racionalidade neoliberal, portanto, não é uma mentira vivida como verdade por todos porque ela não convence, como necessária e positiva, nem àqueles que a promovem, daí a necessidade crescente de se apoiar na coerção externa, coerção essa representada nos discursos universitários no momento do desenvolvimento desta pesquisa.

Neste ponto, alinho-me a Žižek (1996), que cita Adorno: hoje, no capitalismo tardio, o peso da racionalidade neoliberal como cimento da sociedade pós-moderna se enfraquece, sobretudo, pelos resultados sociais alcançados. As pessoas agem como produtos ou como consumidores não

⁴¹ Žižek reconhece a Análise de Discurso como a mais importante tendência da crítica à ideologia, mas a considera uma inversão da abordagem habermasiana, tema para outro estudo.

somente pela antiga força da ideologia neoliberal, mas também pelo controle, pelas normas legais e pelas imposições institucionais, frequentemente, sem consulta popular.

Essas articulações entre ideologia como consenso e como coerção me levam à tríade hegeliana para ideologia: Em-Si (ideologia como doutrina; complexo de ideias); Para-Si (a materialidade da ideologia; os AIE, como a universidade, na concepção althusseriana); Em-Si-e-Para-Si (espontânea; atua no próprio cerne da realidade social). Para Žižek (1996), o próprio liberalismo é uma doutrina, desenvolvida desde Locke a Hayek, que se materializa em rituais e em aparelhos e atua na (auto) experiência das pessoas.

Na ideologia Em-Si, “destinada a nos convencer de sua ‘veracidade’, mas, na verdade, servindo a algum inconfesso interesse particular do poder” (ŽIŽEK, 1996, p. 15), a crítica corresponde à leitura sintomal: discernir a tendenciosidade não reconhecida do texto oficial. A ideologia Para-Si é ela mesma materializada pelos AIE em práticas de mercado regulando as universidades. Tais práticas não são apenas e nem primordialmente uma convicção interna de seus defensores, mas, sim, a universidade como instituição e seus rituais que, “longe de serem simples externalização secundária de uma crença íntima, representam os próprios mecanismos que a geram.” (ŽIŽEK, 1996, p. 18). Na etapa Em-Si-e-Para-Si, a ideologia deixa de ser concebida como um mecanismo homogêneo de reprodução social para ser uma família de processos vagamente interligados e heterogêneos. Logo, a tarefa da crítica pós-moderna é nomear, dentro de uma ordem social vigente, os elementos que apontam para o caráter antagônico do sistema, que nos alienam da evidência de sua identidade estabelecida.

1.5.2 A universidade necessária

Um paradigma de universidade norteia esta discussão. Nem acadêmica, alijada dos problemas sociais; nem operacional ou cativa, voltada para o mercado; nem inclusiva, voltada, marcadamente, para inclusão social, defesa e promoção dos direitos humanos, igualdade étnico-racial e diversidade sexual⁴², mas necessária, destinada à superação do subdesenvolvimento e da dependência; darcyniana (OURIQUES, 2013).

⁴² Eixo Responsabilidade Social do Programa de Desenvolvimento Institucional (PDI/UnB). Para Ouriques (mensagem por *messenger* em 12 dez. 2017), a universidade assume a inclusão porque ela não quer ser a universidade necessária, mas ela não pode fazer justiça social. Para ele, justiça social se faz mudando todo o sistema social, econômico, político. “Só quem quer permanecer no sistema adota as migalhas construídas pela universidade cativa”, longe do povo e perto do mercado.

A universidade necessária não assume o que chama falsos dilemas: humanismo x praticismo, cientificismo x profissionalismo, elitismo x massificação. Todos eles se inserem na universidade. O real dilema está entre ser academicista ou política. A segunda opção exige envolvimento com os problemas da sociedade que a mantém e tomada de posição militante de docentes e de discentes (RIBEIRO, 1969).

Tal universidade luta contra o subdesenvolvimento e a dependência da América Latina⁴³; enfrenta o desafio de existir na periferia capitalista assumindo que estamos em uma cadeia mundial de EBC e aplica esse conhecimento na superação dos problemas nacionais; é pública, mas não estatal; assume o “compromisso com o desenvolvimento do país e de solidariedade entre os povos da América Latina e África” (SOUSA JÚNIOR, 2012, p. 11); assume-se política. Darcy Ribeiro esperava que os egressos do sistema educacional fossem preparados para protagonizarem a construção de uma sociedade sem desigualdades sociais; para pensar o Brasil, periferia capitalista, como problema (RIBEIRO, 1969, 2010b). Esses seriam os/as acadêmicos/as de sua ideia de universidade necessária.

Tal ideia preconiza estas funções para a universidade pública em países dependentes, como o Brasil: 1) gerar ciência e conhecimento que levem sua população ao bom viver e ao bom governo, para o que a universidade deve estar conectada com a própria realidade e com o conhecimento originário do nosso continente, não apenas com os cânones norte-americanos ou europeus; 2) ter cunho nacionalista, não apenas internacionalista; estar voltada para os grandes problemas da nação para preparar o/a aluno/a não apenas para o mercado, mas para incidir no mercado, sem exportar seus cérebros; 3) ter natureza descolonizadora, ampliando os saberes considerados para além dos cânones; 4) superar agências de fomento, que se subordinam ao Bird que, por sua vez, atende aos interesses do capitalismo internacional; 5) preparar docentes para resistir ao mercado, se for necessário; conscientizar docentes e discentes para atitudes solidárias à população, como quis Darcy Ribeiro, conectando-a à universidade (RAMPINELLI, 2017).

A universidade de que necessita a América Latina luta para reformar a estrutura vigente. Universidades estão encravadas (expressão darcyniana) em sistemas sociais globais: podem ratificar o sistema vigente ou renovar-lhe explorando as contradições inevitáveis dessas estruturas.

⁴³ Esclarecedor o texto de Cristiane Souza *Florestan Fernandes e o debate sobre a dependência na América Latina*. Revista Brasileira de Estudos Latino-Americanos. *Rebela*, v.7, n.3, set./dez/2017. Disponível em: <<http://www.iela.ufsc.br/rebela/revista/volume-7-numero-3-2017/rebela/revista/artigo/florestan-fernandes-e-o-debate-sobre>>. Acesso em: 3 abr. 2018.

O que ela propõe não é a reinvenção de si mesma, mas a análise e a (autos) superação das estruturas e dos interesses particularistas disfarçados na universidade acadêmica ou operacional. O mesmo contexto latino-americano que a justifica lhe demanda atender às carências presentes na região contando com recursos escassos.

Trindade (2012) também atualizou o debate darcyiano com as propostas do mexicano Pablo Gonzalez Casanova de combinação da educação democrática com rigor científico. Para ele, ambas contribuem para o que chama de universidade emancipadora na dinâmica latino-americana. Tal universidade deve contribuir para a integração solidária da região, já defendida pelo coletivo universitário União de Universidades da América Latina (Udual): as universidades da região devem conscientizar-se da realidade histórica, social e cultural de seus países; estudar seus recursos e necessidades; estudar, promover e difundir os valores culturais locais para traçar o perfil da personalidade espiritual do continente; revisar os textos de história de seus países; institucionalizar órgãos que promovam a ciência e a cultura latino-americanas; criar centros culturais multinacionais e centros de pesquisa de interesses comuns; integrar instituições universitárias.

Este paradigma é importante nesta tese porque abriga a crítica à dependência brasileira dos mercados centrais, a crítica à racionalidade liberal, que fundamenta a modernidade; a crítica à colonização do saber para o exercício daquele poder que inferioriza alteridades, sempre subordinadas, oprimidas, violadas, condição esta que sustenta a própria modernidade, cuja base material, epistêmica, política, moral é a conquista da América Latina (NASCIMENTO, 2017). Esse continente, portanto, tem outras temporalidades.

Para tal superação, deve-se considerar que universidades são instituições históricas, nascidas já com um destino que lhes é imposto de fora. É preciso, portanto, a compreensão dos acontecimentos históricos e dos imperativos sociais que presidiram sua estruturação (RIBEIRO, 1969). Nessa história, está a relação entre (a crise da) universidade e (a crise da) sociedade e a justificativa da universidade necessária.

1.5.3 Para que nascem as universidades

Esta seção busca apoio na História para esclarecer a relação entre universidade, Estado e sociedade. Apresento a natureza histórica dessa relação para tirar conclusões gerais e, assim, pensar o presente e o futuro. Para entendermos essa relação entre universidade e sociedade – que justifica meu paradigma da universidade necessária – e a dialética entre a OD acadêmica e o espaço-tempo

em que ela se insere, é necessária uma incursão histórica, ainda que breve, para esclarecer a relação entre contexto político, econômico e cultural e ensino superior público.

Um começo produtivo é lembrar que a universidade napoleônica nasceu das necessidades profissionalizantes da Revolução Francesa. A humboldtiana, para atender às exigências do desenvolvimento científico prussiano. As pragmáticas estadunidenses, para atender ao rápido desenvolvimento do país no final do século XIX. A autônoma, para refletir o movimento de Córdoba na América Latina. No Brasil, uma sequência de atos políticos e econômicos delineou diferentes desenhos da universidade pública, desde a elitista do século XIX, até a interrompida, seja aquela do período militar, que demandava uma universidade eficientista, seja a de hoje, de cortes orçamentários. Externamente, interferências estrangeiras materializadas pelos organismos internacionais e suas agendas estruturais globais para a educação impactaram essas universidades.

No conjunto da América Latina, a universidade surgiu cedo na área de colonização espanhola; tarde na de colonização inglesa; apenas recentemente na área de colonização portuguesa. Submersa em regimes neocoloniais, a região ficou atrás, em condição de dependência da América do Norte (RIBEIRO, 1969). Suas universidades herdaram apenas a posição profissionalizante e positivista da universidade francesa e a estrutura de um conglomerado de faculdades, mas não o conteúdo político destinado a integrá-la à civilização industrial emergente, como se deu na França.

A origem da universidade no Brasil está na influência jesuítica, que repetia a universidade medieval, sobretudo a de Coimbra. A criação de uma universidade no Brasil foi negada no século XVI porque ameaçava a relação de dependência cultural e política da colônia em relação à Metrópole. No Brasil Império, cursos de Medicina, de Engenharia e de Direito influenciaram a mentalidade elitista e abasteceram assembleias políticas, governos provinciais e governo central. No Brasil República (1890-1930), a ideia de universidade era a da universidade utilitária de preparo profissional.

Em 1909, surge a primeira universidade brasileira, a Escola Universitária Livre de Manaus. Apenas em 1911, na Reforma Rivadávia⁴⁴, foi instituída a Universidade de São Paulo⁴⁵, privada,

⁴⁴ A Lei Rivadávia Corrêa, ou Reforma Rivadávia Corrêa, Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental, foi implementada pelo Decreto n° 8.659, de 5/4/1911. Retirou da União o monopólio da criação de instituições de ensino superior, o que tornava possível a criação de universidades pela iniciativa privada. Mais em: <<http://www.ufpr.br/portalfufr/a-mais-antiga-do-brasil/>>. Acesso em: 18 maio 2016.

⁴⁵ Não devendo ser confundida com a USP. A Universidade de São Paulo aqui referida foi a primeira universidade do estado e era um estabelecimento privado.

e, em 1912, a do Paraná. Nos EUA de 1911, era o auge do taylorismo. O trabalho docente deveria ser organizado à luz das normalizações de Francis W. Taylor⁴⁶. Introduzem-se a análise quantitativa e a figura dos especialistas em educação. No Brasil de 1915 a 1930, surgiu a primeira universidade oficial do Brasil, a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), com caráter profissionalizante. Já nessa gênese, a universidade sofreu críticas por ter uma orientação vaga (FÁVERO, 2006).

Na década de 1930, do Governo Provisório (1930-1934), as reformas de ensino superior visaram à modernização do país enfocando a formação de uma elite para o trabalho (FÁVERO, 2006). Em 1931, a Reforma Campos pediu mais autonomia das universidades, mas sem grandes resultados. Em 1934 e 1935, nascem a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade do Distrito Federal (UDF)⁴⁷, esta, graças a Anísio Teixeira, que foi afastado das funções públicas por pensar em autonomia universitária no limiar do Estado Novo (1937-1945), Era Vargas, de centralização do poder, de nacionalismo, de anticomunismo e de autoritarismo. Em 1937, criou-se a Universidade do Brasil (UB). Talvez como resposta, a União Nacional dos Estudantes (UNE) tenha nascido oficialmente em meados de 1937, momento de politização do país.

Nas décadas de 1940 e 1950, cria-se o Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), para formação de mão de obra altamente qualificada com mercado de trabalho garantido no campo militar, sobretudo, na grande expansão da aviação comercial e na nascente indústria aeroespacial brasileira. A década de 1950 foi a da industrialização e do crescimento econômico. Criaram-se o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Foi também o período de movimentos pela modernização do ensino superior no Brasil, culminados com a criação da Universidade de Brasília (UnB), em 1961, inaugurada em 1962. Era a época das reformas de João Goulart, que tocavam nos interesses burgueses e, conseqüentemente, reservavam um lugar outro para a universidade, que, não por acaso, somente poderia ser a universidade de Darcy Ribeiro, necessária, criada para superar o subdesenvolvimento e a dependência. “É para isso que serve [ou deveria servir] a universidade” latino-americana (OURIQUES, 2017b)⁴⁸.

⁴⁶ Taylor foi o fundador da moderna administração de empresas. Criou, em 1881, um método para aumentar a produtividade com base na racionalização da produção em série.

⁴⁷ Não confundir com o Centro Universitário do Distrito Federal (UDF) de Brasília. Distrito Federal era a denominação que se dava ao Rio de Janeiro.

⁴⁸ OURIQUES, N. A universidade necessária como superação da universidade operacional e inclusiva. 7 dez. 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=nJDS9ViT5XI&feature=youtu.be>>. Acesso em: 7 dez. 2017.

Nos EUA da década de 1960, o educador James B. Conant soou o alarme assinalando que era necessário reforçar as matérias exigidas pelo mundo empresarial. Enguita (1994) ressalta que, nesse novo discurso, a economia já estava presente, mas, diante do mal-estar social que acometia os Estados Unidos na época, o discurso em educação se centrou em temas como *igualdade de oportunidades, educação como investimento, relação entre educação e desenvolvimento*.

No Brasil, veio o golpe militar, a Comissão Meira Mattos e o Plano Atcon, para Buarque (1994, p. 54), a maior influência na universidade desenvolvimentista, fruto da influência estadunidense. O governo militar brasileiro sofreu grande pressão da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (Usaid), que assinou acordo com o MEC, em 1967, para a drástica reforma nas universidades brasileiras com base no modelo estadunidense de qualificação de mão de obra despolitizada para o mercado de trabalho, buscando produtividade e interação com as empresas (TRIGUEIRO, 2003). A Reforma Universitária de 1968 aguçou a burocratização, a racionalização, a despolitização e as exigências de especializações (PAULA, 2002), mas, graças ao movimento estudantil do Maio de 1968, as reformas do ensino superior brasileiro ocorreram em contextos de contestação do autoritarismo e das influências de organismos internacionais. Apesar disso, a reforma incorporou várias recomendações do Plano Atcon e da comissão, aproximando universidades de empresas (TRIGUEIRO, 2003).

Os anos 1970 trouxeram a Lei da Anistia e várias propostas para a reformulação das instituições universitárias. Contudo, voltaram também os governos conservadores dos mercados centrais, a ideologia do mercado e a rejeição da intervenção pública na economia. Em seguida, a década de 1980 traz de volta o neodarwinismo social⁴⁹. No nível do discurso surge, nos EUA de 1983, o relatório *Uma Nação em Perigo*, da The National Commission on Excellence In Education. Era, para Enguita (1994), o segundo alarme fabricado, que denunciava o alto índice de evasão e os maus resultados, nunca provados, da educação brasileira em relação a outros países. “Desta vez, a palavra de ordem da qualidade não se veria obscurecida pela da igualdade.” (ENGUITA, 1994, p. 100). A palavra *qualidade* seria levada a seu grau máximo, a *excelência*.

A década de 1990 foi o período da rápida expansão do ensino superior privado no Brasil. Os governos Collor (1990–1992), Itamar Franco (1992–1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995–2003) marcaram o ensino superior público brasileiro com a administração pública gerencial.

⁴⁹ Termo aqui utilizado como sobrevivência dos mais fortes nas relações sociais.

O Estado funciona como empresa, com foco na eficiência dos serviços prestados ao cidadão e nos resultados. A pesquisa científica passa a compor o setor de serviços não exclusivos que o Estado provê, mas que, como não envolvem o exercício do poder extroverso do Estado, podem ser também oferecidos pelo setor privado e pelo setor público não estatal. Tal lógica possibilita novos processos de regulação e de gestão e formatos de privatização na arena educacional (TRIGUEIRO, 2003).

Já nos anos 2000, o Governo Lula (2003 a 2011) criou 11 universidades públicas e 38 institutos federais de educação, triplicou os investimentos nesse setor, criou o *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais* (Reuni) e o *Programa Universidade Para Todos* (Prouni⁵⁰), ampliou os recursos para o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies)⁵¹. Porém, iniciativas governamentais como essas significam realocação de verbas públicas para a iniciativa privada (MANCEBO⁵², 2004). Para Nóvoa (2016), ex-reitor da Universidade de Lisboa, apesar da democratização de oportunidades que tais programas representam, é preferível canalizar os recursos públicos na expansão da universidade pública, alargando sua capacidade de acolhimento e de oferta de vagas, a investir em universidades particulares. Para Leher (2015), esse governo optou por legitimar as políticas neoliberais também no campo da educação, inclusive, mantendo os ajustes fiscais e as propostas de reformas do ensino superior discutidas na década de 1990, até mesmo aquelas que apontaram para a crescente parceria entre o público e o privado, mantendo o risco de aprofundamento da tendência de privatização também no ensino superior. Foi, portanto, uma continuidade das agendas do Bird, do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), conformando “a universidade pública em um setor mercantil balizado pelos valores neoliberais, que dificilmente mereceria o conceito de pública” (ADUSP, 2005)⁵³.

O Governo Dilma (2012 a 2016) criou mais 5 universidades federais em 2016; abriu mais de 1.586 milhão de vagas nas universidades públicas, 30% desse total pelo Fies, 30% pelo Prouni

⁵⁰ O Prouni concede bolsas de estudo integrais e parciais de 50% em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica.

⁵¹ O Fies é um programa do MEC que se destina à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores presenciais não gratuitos.

⁵² Doutora em História e Filosofia da Educação pela PUC São Paulo (1995), pós-doutorado pela Universidade de São Paulo; professora titular da UERJ. Foi coordenadora do GT Políticas de Educação Superior da Anped (2000 a 2004). É líder do Grupo de Pesquisa do CNPq Trabalho docente na educação superior e coordena o Observatório da Educação (Capes) sobre a Expansão da educação superior no Brasil.

⁵³ ADUSP. Lula dois anos depois: governo neoconservador. *Adusp*, maio de 2005. Disponível em: <<http://www.adusp.org.br/index.php/revista-adusp/112-revista-n-34-maio-de-2005>>. Acesso em: 3 jan. 2017.

e mais 40% pelo Sistema de Seleção Unificada (Sisu). O Ciência sem Fronteiras concedeu mais de 100 mil bolsas para alunos/as de graduação e de pós-graduação. Este estudo não desconsidera o maior número de famílias brasileiras economicamente desfavorecidas que tiveram seus primeiros membros com curso superior, sobretudo, nos anos de 2000 a 2016, mas lembra o estudo de Reisberg e Watson (2010) sobre a igualdade e o acesso ao nível superior, que foi maior nas instituições particulares, em universidades menos prestigiadas ou em universidades privadas novas. Reisberg e Watson (2010) não descartam o efeito importante da expansão que pode ser a inclusão, ainda que desigual, mas, para eles, igualdade quer dizer mais do que abrir a porta.

A exploração, ainda que breve, desse contexto histórico do nascimento das universidades expõe a estreita relação entre elas e sociedade, ou entre universidade e Estado. Quando São Paulo começou a perder o poder político para o Rio Grande do Sul, perda culminada com Getúlio Vargas, construiu o poder ideológico pelas universidades (SOUZA, 2018). É quando as universidades funcionam como um AIE. Na década de 1960, elas seguiram os impulsos militares e as forças estrangeiras. Na década de 1970, os trabalhadores do conhecimento estavam no centro das economias pós-industriais porque o crescimento das nações passou a depender mais da produção e da aplicação desse conhecimento, aproximando a educação da função econômica, da competição e da visão empresarial de cidadania. Os ecos empresariais se fizeram ouvir nas décadas de 1980 e 1990, culminando na universidade gerencial. Os anos 2000 preservaram o caráter privatizante das políticas nacionais e internacionais.

Sguissardi et al. (2004) expõem o dilema hamletiano que ronda a universidade como bem público em tempos de agudização do antigo avanço neoliberal: voltar-se aos problemas de seu tempo e de seu espaço ou render-se às exigências da mercantilização. No nível do discurso, essa relação entre universidade e sociedade foi acompanhada pelo léxico gerencial da *eficiência*, da *qualidade*, da *excelência*, da *produtividade*, do *gerenciamento empresarial*. Eles entraram na universidade por imposições políticas e econômicas, como as reformas educacionais. Para Fairclough (2006a), reformas no ensino superior sempre estiveram relacionadas a construções discursivas e materiais de economia global.

1.6 COMO A GLOBALIZAÇÃO AFETA O ENSINO SUPERIOR PÚBLICO

O ensino superior, como visto, assume funções específicas do projeto político em curso. Desde as primeiras escolas e universidades do Brasil, situado no comércio triangular entre Estados

Unidos, Europa e América Latina, dinâmicas globais já davam sentido à função e ao que nelas era produzido. Para Ouriques (2017b), sempre fomos moldados por esse sistema mundial de produção do conhecimento, no âmbito do qual nos foi reservada a produção de força de trabalho barata e de mão de obra especializada criadas pelas universidades dos países dependentes, como o Brasil, para o motor da economia mundial.

A globalização, aqui considerada processo e discurso, afeta o ensino superior público com práticas e com discursos de avaliações, como os *rankings*, de governança, de EBC, de EPC. Discursos globalistas, como o da ex-Presidenta Dilma Rousseff, comentado na Seção 1.4, mostram a linguagem globalizada e globalizante impactando as universidades. Em cenários globalizados, esse discurso se situa no jogo de tensões mundiais, que envolvem questões de cooperação e de conflito no diálogo. Governos se tornam governança; hierarquia, modos descentralizados de governar em rede. Essas são características do novo capitalismo.

Nesse cenário de competição global, estão os *rankings* universitários. O Academic Ranking of World Universities (ARWU), considerado o precursor dos *rankings* internacionais, celebra estar atraindo grande quantidade de atenção de universidades, de governos e de meios de comunicação públicos em todo o mundo e ser citado nas notícias de *campi*, em relatórios anuais ou em folhetos promocionais (ARWU, 2016). O The World University Rankings (THE, 2016) desenvolveu avaliação especial para as universidades dos Brics. Intitula-se o único apto a julgá-las quanto ao ensino, à pesquisa, à transferência do conhecimento, à projeção internacional e a ter a confiança de docentes, de discentes, de líderes da indústria e do governo. Espera ajudar as universidades a entenderem seu desempenho em um determinado ano e sua performance histórica em comparação com outras universidades no mundo. O QS Quacquarelli Symonds (QS, 2013) é um dos mais conhecidos ranqueadores de instituições de ensino superior, inclusive, na América Latina.

É de se notar que os indicadores voltados às universidades latino-americanas e aqueles aos Brics são os mesmos indicadores dos *rankings* globais. Nenhum deles mensura essas universidades naquilo em que em elas representam ou fazem como universidades necessárias, voltadas à superação do subdesenvolvimento e da dependência das periferias capitalistas, em oposição à universidade academicista ou cativa, distanciada dos problemas sociais regionais.

Como vimos no Capítulo 1, Seção 1.2, as décadas de 1980 e de 1990 foram cruciais para a abertura das universidades aos interesses do mercado. Talvez por isso, o primeiro *ranking* das universidades surgido no Brasil tenha sido o *Melhores Faculdades*, de iniciativa privada, editado

pela revista masculina *Playboy*, na década de 1980 (CALDERÓN; MATIAS; LOURENÇO, 2014). A finalidade alegada era facilitar a escolha por parte do vestibulando brasileiro e estimular os Institutos de Ensino Superior (IES) na busca de aperfeiçoamento. Oito anos depois, veio o *Guia do Estudante Melhores Universidades*. Ambos os *rankings* eram editados pela Editora Abril. O primeiro *ranking* de órgãos públicos foi o Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido como Provão, criado em 1996, no Governo Fernando Henrique Cardoso.

Na pós-modernidade dos mercados centrais, o critério do desempenho legitima a racionalidade instrumental universitária porque a imagem sistêmica da sociedade é aquela na qual as relações econômicas, políticas e educacionais são todas reduzidas à sua operacionalização em relação à otimização da performance do sistema. Fairclough (2003) diz que essa competitividade coloniza setores públicos, levando governos e instituições públicas a se promoverem e a se venderem para garantir recursos públicos e credibilidade perante entidades financeiras internacionais. Esse é o contexto de demanda e de oferta que favoreceu o estabelecimento do chamado discurso educacional comoditizado (FAIRCLOUGH, 2001b). O critério da eficiência passa a ser o padrão predominante de avaliação.

Em 1990, inova-se o sistema com a avaliação dos departamentos. O roteiro dessa avaliação privilegia auxílios obtidos de agências financiadoras, publicações em periódicos internacionais e convênios com setor privado, expondo a relação entre excelência acadêmica e capacidade de captação de recursos, impactando o fazer institucional e docente e ratificando os procedimentos de *audit culture*, conforme disse Strathern (2005). Entre os avaliadores, estão membros dos EUA (PAULA, 2002).

Atualmente, surgem alternativas. O Humane Metrics for the Humanities and Social Sciences (HuMetricsHSS)⁵⁴ propõe critérios humanos para avaliação de professores de Ciências Humanas porque aqueles desenvolvidos para Ciências Exatas – número de artigos, de citações, de publicações, de orientações de seminários – não captam o impacto de suas docências. Sugere a criação de uma estrutura métrica de valores: equidade (inclusão, políticas, positivas, justiça social, acessibilidade), abertura (acesso aberto a materiais e a conteúdos da disciplina; diversidade de materiais, de livros, de artigos, de notícias, de vídeos de conteúdos acessíveis para outros consultarem, reutilizarem e remixarem), colegialidade (alunos/as com espaço para falarem,

⁵⁴ Para saber mais: <<http://humetricshss.org/the-syllabus-as-scholarship/>>. Acesso em 11 nov. 2017

retornos positivos e código de conduta do/a professor/a, referência a outros trabalhos), qualidade (alargamentos das fronteiras da disciplina, originalidade, conhecimento avançado, intencionalidade) e comunidade (interdisciplinaridade, engajamento com o mundo social fora da sala de aula, formação holística, trabalho em equipe)⁵⁵.

Esses critérios qualitativos se harmonizam à função social da universidade pública em países dependentes, conforme citei no Capítulo 1, Seção 1.2: gerar ciência e conhecimento úteis à realidade nacional; 2) ter cunho nacionalista voltando-se mais à nacionalização que à internacionalização da universidade; 3) ter natureza descolonizadora; 4) superar interesses do capitalismo internacional; 5) ser revolucionária: conscientizar docentes e discentes para atitudes solidárias à população; e 6) ser interdisciplinar, como quis Darcy Ribeiro. Contudo, eles não têm, ainda, o mesmo espaço que os *rankings* quantitativos.

Governança, por sua vez, gira em torno da ideia de parceria entre diferentes interesses ou mantenedores no governo e na regulação de determinados domínios públicos ou privados, como o ensino superior. Esses interessados estão associados a ideias de democracia participativa e, frequentemente, incluem a participação ou a consulta aos cidadãos afetados por políticas relevantes, mas estão associados também a ideias de descentralização, que Fairclough (2006b) chama de *parceria de governo* ou *governança por parcerias*, que Iedema (2003), por sua vez, chama de *organizações pós-burocráticas*.

Nesse duplo movimento – descentralização e parceria –, esta última sugere cooperação com base na competição para se alcançar novos modelos e padrões globais, como educação de qualidade. No texto presidencial, globalista, explorado no Capítulo 1, Seção 1.1, a ex-presidenta enfatizou as parcerias entre setor produtivo e centros de pesquisa e universidades, mas também o multilateralismo, ou descentralização. Ora excluía, ora incluía participação popular. O texto presidencial explorado neste capítulo, entre hegemonias e resistências, endossa esse duplo movimento.

Para Fairclough (2006a, 2006b), claro está que lidar com mudanças em governança é lidar com questões discursivas porque estratégias de mudança incluem discursos e narrativas que, implantadas, operacionalizam discursos promulgados como novas instituições, relações,

⁵⁵ O professor Cristopher Long, da Universidade de Michigan e colaborador do programa, sugere novas métricas, mais textuais, para contar a história do impacto desse trabalho. Esses valores estão sendo aplicados em cursos por dois projetos pilotos: um por meio de anotações e outro no programa Syllabi.

procedimentos, inculcando novas identidades materializadas como modos de organização do tempo e do espaço. “Questões do discurso emergem, tanto para as estratégias de governança por parceria, quanto para sua implementação na atual forma de governo” (FAIRCLOUGH, 2006b, p.2), ou, como no texto presidencial, para sua incorporação ou contestação de relações assimétricas.

Iedema (2003) chama *conhecimento operacionalizado* aquele incorporado a novos produtos e a novos serviços como estratégia de desenvolvimento de um país. Esse é o caráter da EBC, para Fairclough (2006b), estratégia econômica e novo paradigma da economia global; discurso neoliberal que eleva o conhecimento ao mesmo nível de outros fatores de produção. EBC é um exemplo de discurso candidato à economia pós-fordista. Foi selecionado em vez de outros devido a características econômicas do momento; à própria aplicabilidade em vários setores, campos e escalas; e à potencial rapidez de implementação por poderosas agências e instituições. Dessa forma, sua retenção é assegurada por muitas recontextualizações e operacionalizações efetivas “incluindo, por exemplo, promulgação em novas práticas no ensino superior” (FAIRCLOUGH, 2007, p. 133).

Entre essas novas práticas, Ouriques (2013) critica a alta demanda da produção de *papers* no sistema capitalista de produção mundial de conhecimento – a que tenho me referido aqui por EBC – para o mercado de patentes do sistema mundial, naquilo que ele chama de consórcio entre empresa privada, Estado e universidade. Para ele, a balança de pagamento brasileira começou a aparecer no mercado internacional com a alta publicação de *papers* em revistas internacionais, que, por sua vez, patentearam conhecimento nacional: quanto mais a universidade brasileira publicou, mais *royaltes* pagou.

Apple (1994) lembra que controlar a produção de conhecimento técnico é importante para a produção sistemática de patentes e para a monopolização do mercado, o que se dá no controle de aspectos principais da ciência e na reorganização da vida universitária. Nessa perspectiva, chama a atenção o estímulo às relações entre universidades públicas e setor produtivo, conforme defendido no texto presidencial explorado na Seção 1.1: *prioridade* ao desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da inovação, estimulando e fortalecendo *parcerias entre setor produtivo* e centros de pesquisa e universidades. Essa relação pode significar alteração da concepção de universidade porque a atrela às demandas externas do Estado, da sociedade e do setor produtivo (PAULA, 2002).

Jessop (2015) interpreta a subordinação desse conhecimento às demandas da expansão global da economia do conhecimento na perspectiva da EPC⁵⁶. A face econômica da EPC, naquilo que interessa a esta tese, refere-se à natureza e à dinâmica do mercado mundial contemporâneo transformando as universidades; a política, à nova lógica da governança que relaciona as mudanças no ensino superior aos jogos políticos; a cultural, aos objetivos do ensino superior. Metodologias de investigação em EPC permitem separar sistemas econômicos, políticos e culturais, campos e instituições e complexas conexões entre eles, pesquisando economias não somente como política ou socialmente construídas, mas também como culturalmente e semioticamente incorporadas, no que Fairclough (2007) chama de *virada cultural*. A contingência do efeito construtivo da semiose é abordada em termos de variação, de seleção, de retenção de discursos.

A EPC distingue a economia real, caótica (a soma de todas as atividades econômicas), das economias imaginadas (imaginativamente narradas), coerentes. A totalidade das atividades econômicas é tão desestruturada e complexa, que não pode ser governada, calculada, gerenciada ou guiada, por isso, é orientada para subconjuntos de relações econômicas discursivamente, organizacionalmente e institucionalmente estabelecidas como objeto de intervenção. Essas economias imaginadas são discursivamente constituídas e reproduzidas materialmente em diferentes espaços, tempos, escalas e contextos, alcançando regimes macroeconômicos.

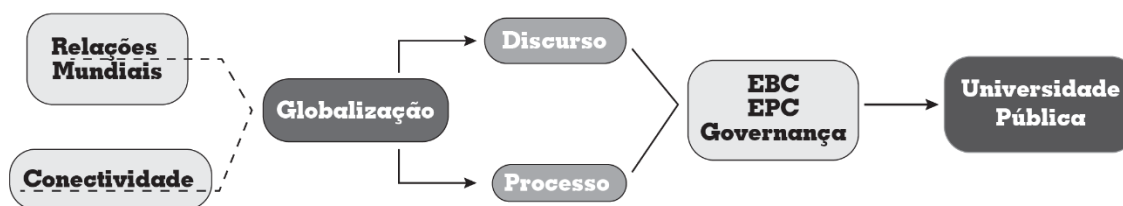
Essa abordagem se originou de uma síntese entre ADC, Economia Política Crítica, Teoria do Estado, Economia Política Internacional neogramsciana e estudos de regulamentação, de governabilidade e de governança. Ela não separa cultura da política ou da economia. Em vez disso, enfatiza que as esferas econômicas e políticas são sempre culturais porque aposta na inerente improbabilidade da acumulação estável de capital com base somente nas forças de mercado (FAIRCLOUGH, 2007).

Reforçando o caráter transdisciplinar da ADC, Fairclough (2006b) a combina com EPC considerando que condições políticas e econômicas são também culturais, além de discursivas. Portanto, o ponto-chave da mudança socioeconômica é que ela é uma questão de mudança nas relações entre instituições e o que Fairclough (2001b e 2006a) chama de mundo da vida – expressão

⁵⁶ “Cultural political economy is an emerging post-disciplinary approach that highlights the contribution of the cultural turn (a concern with semiosis or meaning-making) to the analysis of the articulation between the economic and the political and their embedding in broader sets of social relations.” JESSOP, B. Cultural Political Economy and Critical Policy Studies. 26/1/2015. Disponível em: < <http://bobjessop.org/2015/01/26/cultural-political-economy-and-critical-policy-studies/>>. Acesso em: 7 abr. 2018.

de Habermas (1984) –, o qual conecta economia, governança, cultura e discurso de novos modos, em uma progressiva colonização da vida pela economia e pelo Estado, implicando no avanço da racionalidade instrumental moderna. Van Dijk (1997) endossa dizendo que a política não envolve apenas atores, eventos, relações, práticas políticas, mas também características sociais, econômicas e culturais.

Figura 1 - Como a globalização afeta o ensino superior público



Fonte: a autora.

A ênfase do texto presidencial explorado neste capítulo em parcerias entre o setor produtivo e as universidades expõe a importância do controle da produção e da disseminação de conhecimento técnico para o mercado. Por isso, a EBC pode ser vista como uma estratégia econômica e um novo paradigma da economia global. Fairclough (2006b) faz a ressalva de que a estratégia discursiva da EBC não é inerentemente globalista ou neoliberal porque pode vir acompanhada de discursos de inclusão social ou de modernização, mas sua emergência como estratégia internacional se deve a estratégias protecionistas estadunidenses contra a União Europeia e o leste da Ásia. Logo, sua versão dominante é globalista.

Para Chauí (2015a), a consequência do movimento neoliberal na Ciência e na Tecnologia foi também a de que ambas, antes, suportes do capital, converteram-se em agentes de sua acumulação, em forças produtivas, mudando o modo de inserção social do conhecimento científico e técnico. Cientistas e técnicos tornaram-se, então, agentes econômicos diretos. Para ela, a força do capitalismo está no monopólio do conhecimento. Também para Fairclough (2006a), as atuais mudanças históricas da economia industrial (séculos XIX e XX) para a EBC sugerem várias mudanças na economia de produção, transformando o conhecimento em mercadoria. Por isso, EBC, além de estratégia econômica e de novo paradigma da economia global, é um discurso nodal que articula outros discursos marcados por palavras e por expressões, como: *sistema de peritos*,

*capital intelectual, capital humano*⁵⁷, *trabalhadores do conhecimento, propriedade intelectual, aprendizagem ao longo da vida (lifelong learning), sociedades de aprendizagem.*

Discursos são estruturados no movimento da argumentação epistêmica (o que é) para a argumentação normativa (o que deveria ser). No texto da ex-presidenta, o conhecimento é enquadrado como estratégia para liderança. Essa é uma característica de asserções de EBC, em que empresas devem mapear, capturar e mercantilizar bases de conhecimento por parcerias colaborativas com universidades para competitividades internacionais. O texto presidencial não define o que é *educação de qualidade*, expressão que, em termos neoliberais, significa mais em menos tempo e ao menor custo. Também finge ignorar que vantagens econômicas, sociais e culturais de alguns significa que a competição nunca será justa, apagando desigualdades sociais que comprometem a emancipação pela educação já na origem da competição.

Para Fairclough (2006b), tais discursos se mostram como alternativas mais atraentes do que o opaco exercício das autoridades burocráticas e como práticas que resolvem diferenças de interesse pela cooperação, e não pelo conflito. Contudo, levantam preocupações sobre a democracia, uma vez que há reivindicações de que relações desiguais de poder não mudaram fundamentalmente apesar da retórica de parceria e de participação popular; de que esses procedimentos aparentemente abertos e transparentes apenas contribuem para o enfraquecimento das formas de ação civil, de campanhas e de disputas necessárias à saúde das sociedades democráticas; e de que a governança de parceria é parte de uma bateria elaborada e cada vez mais internacional de tecnologias sociais para a imposição e a legitimação de uma solução neoliberal de caráter fundamentalmente antidemocrático.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: CONCEITOS QUE AJUDEM A PENSAR

Para uma teorização efetiva da articulação entre globalização e educação, com foco na linguagem, segui os três passos daleanos (2004): 1) esclareci a natureza da globalização como processo e como discurso; 2) explorei a história do ensino superior público brasileiro articulando-o a contextos políticos, econômicos e educacionais globais, assim como o impacto dessa relação

⁵⁷ Sua origem está no surgimento da disciplina Economia da Educação (EUA, Theodore W. Schultz, 1950). Procura explicar os ganhos de produtividade gerados pelo fator humano na produção. Mais em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_teorias_20do_capital_humano.htm>. Acesso em: 23 maio 2016.

na prática social que é a universidade, inclusive, pelo discurso; 3) expus como a primeira afeta o segundo: na dialética entre processo e discurso. Essa articulação evitou a ênfase no social ou no discurso, primando pela dialética entre Linguagem e Sociedade que a ADC defende.

Para ilustrar tal articulação, explorei brevemente o texto presidencial de reeleição em 2015. Ele pode ser interpretado como rearticulação da OD política que, por sua vez, reúne discurso globalista e anti-hegemônico. OD rearticulada é sempre contraditória (FAIRCLOUGH, 2001b). Esse texto se mostrou modo de interação legitimada e legitimante que assegura e que justifica, perante a sociedade civil e acadêmica, a participação de setores privados nas universidades. Discursos globalistas como esse podem impactar o *habitus* universitário aproximando-o de serviço ofertado no mercado internacional para a competitividade nacional.

Como disse Ruffato (2013), a globalização não diluiu as fronteiras para o trânsito das pessoas, mas o fez para a circulação de mercadorias e de conhecimento. Para Castells (2008), nem tudo ou qualquer um é globalizado, mas as redes globais que estruturam o planeta afetam tudo e qualquer um. Para Bauman (1999), a ideia de globalização refere-se ao que Von Wright⁵⁸ chamou de *forças anônimas* operando na vasta terra de ninguém e para além do alcance da capacidade de ação de quem quer que seja em particular. Mudanças nos mercados centrais não representam fatos endógenos isolados, mas tendências deste momento de reestruturação do capitalismo mundial em seu novo paradigma neoliberal de interdependência entre países em jogos de poder assimétricos.

Nesses jogos, Mancebo (2004) lembra que análises do Ministério da Fazenda sempre estiveram em sintonia com aquelas de organismos internacionais. A convergência entre políticas educacionais brasileiras e políticas internacionais é, de fato, uma resposta aos chamados explícitos de influentes organizações econômicas e políticas hegemônicas para rápidas reformas educacionais ao encontro da nova economia global baseada no conhecimento (MULDERRIG, 2003). Como pesquisadora, reconheço o apelo de Darcy Ribeiro à ajuda de governos, de organismos e de fundações estrangeiras, tanto para intercâmbios, quanto para aquisição de equipamentos e formação de professores, assim como sua defesa da maior aproximação entre a universidade e o setor industrial. Porém, ele apelava também a um acordo que fizesse, de sua universidade necessária, um “centro-piloto de formação técnica e científica para a América Latina.” (RIBEIRO, 1962/2011, p. 53)

⁵⁸ Filósofo finlandês referência também nos estudos da filosofia da linguagem e do pensamento de Charles Sanders Peirce.

O reitor da UFRJ, por sua vez, aponta a modernização do MEC naquilo em que ela coincide com as agendas do Bird, do BID e da Cepal para o ensino superior público: racionalização x universalização; bônus; avaliações padronizadas; vinculação entre PDI, Sinaes e financiamento; eficiência acadêmica e pragmatismo universitário. Porém, instâncias como a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e outras universidades já questionam relatórios desses organismos, sobretudo, o *Ajuste justo*, do Bird.⁵⁹

A história do surgimento e das reformas na universidade brasileira, por sua vez, esclareceu a relação entre universidade e Estado, em cenário de interdependências globais. O esclarecimento do paradigma de universidade aqui defendido – universidade necessária –, contraposto ao da universidade como AIE, mostrou não apenas que essa relação abre espaço para resistências – como a própria concepção da universidade necessária darcyniana no contexto das contrarreformas do governo João Goulart –, mas também que é urgente a reflexão, no interior das academias latino-americanas em momentos de acirramento conservador no cenário global, sobre o papel da universidade no continente, afinal, a América Latina não é o espelho dos mercados centrais. Apesar de suas veias abertas, expressão que empresto de Galeano (1983), a região resiste em vários níveis, inclusive, nos mais sutis dentro das universidades. Ribeiro (2010a) já reconhecia a contradição irreduzível entre o projeto colonizador ibero-americano do século XV e seus sucessores e os interesses das comunidades humanas resultantes dessa mesma colonização. Nessa exploração, articulei diferentes perspectivas teóricas acerca do conceito *ideologia*, mas apenas naquilo em que não se excluem, rejeitando o determinismo althusseriano e localizando a ideologia nas OD e nos eventos sociais (FAIRCLOUGH, 2001b).

Para evitar a ênfase no social, mostrei que a relação entre ambos – globalização e ensino superior – é processo e é discurso. Discursos globalistas de EBC e de EPC impactam o *habitus* em plena Era do Conhecimento. Como disse Lyotard (1988) sobre pós-modernidade, linhas acima, é a Ciência tratada e representada como modo de organizar, de estocar e de distribuir certas informações submetidas ao capital e ao Estado.

⁵⁹ Ver mais em: <<http://www.unifesp.br/noticias-antiores/item/3101-especialistas-contestam-o-relatorio-do-banco-mundial-sobre-universidades-publicas>>; <<http://justificando.cartacapital.com.br/2017/11/30/as-favas-com-o-banco-mundial/>>; <<http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=9235>>; e <<https://avaliacaoeducacional.com/2017/11/23/conif-contesta-relatorio-do-banco-mundial/>>; em: <<https://diplomatique.org.br/ataque-ao-sistema-de-ensino-superior-publico-no-brasil/>>. Acesso em: 7 abr. 2018.

Antes de passarmos à teoria da ADC, espinha dorsal desta tese, uma prévia defesa a duas possíveis objeções ao que eu disse até aqui: 1) que o uso e a transferência de termos econômicos ao campo acadêmico foram forçados excessivamente; 2) que não há nada de mal em adaptar a educação às exigências do mercado, afinal, estamos em tempos de globalização, e o ensino superior tem, também, finalidades de desenvolvimento técnico, econômico e científico. Da primeira potencial objeção, defendo-me lembrando os atuais debates que relacionam os problemas da educação ao problema do custo. Basta observar os termos desses debates: *eficiência, produtividade, produto educativo, rentabilidade, custos da educação, bonificação, competitividade, excelência, flexibilização*. Para Fairclough (2006b), palavras como essas têm sido vistas como palavras vazias, predominantes nas dinâmicas das políticas de governo cuja real substância é neoliberal, mas à qual tem sido dado verniz para assegurar a conformidade dos cidadãos e dos eleitores. Na mesma esteira, o projeto governamental *Uma Ponte para o Futuro* pressupõe a inevitabilidade dos jogos globais: “A globalização é o destino das economias que pretendem crescer”. (FUNDAÇÃO..., 2016, p. 9-17). Ao mesmo tempo, nominaliza-a, apagando seus agentes. O pesquisador brasileiro Davidovich (2017) ressalta, a tempo, que esse programa não tem nenhuma ocorrência da palavra *ciência*.

Quanto à segunda possível acusação – de que não há nada de mal em adaptar a educação às exigências do mercado –, defendo-me com Enguita (1994): a ideia de excelência na educação para a competitividade internacional organiza a educação como um campo de provas cujo objetivo principal é a seleção dos melhores. Minha principal defesa vem, porém, do que eu disse na Introdução sobre evitar relativismos absolutos e do meu paradigma de universidade, a necessária, pois as exigências do mercado reservam papéis distintos para mercados centrais e para periferias capitalistas. Basta pensar que posição ocupamos.

Capítulo 2 – TEORIA CRÍTICA DO DISCURSO: ADC E OD UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA LATINA

Conforme Magalhães (2004b), a Teoria Crítica do Discurso (TCD) propõe uma agenda de debate sobre a linguagem textualmente orientada para a compreensão de processos sociais relacionados às transformações econômicas e culturais contemporâneas. Daí sua pertinência para esta tese. Para compreender a TCD, deve-se explorar a relação entre práticas, eventos e estruturas sociais. A análise de discurso textualmente orientada (ADTO) é uma abordagem adequada à compreensão da prática social que investigo, na concepção dialética do discurso: ações (gêneros), representações (discursos), identificações (estilos).

Análise de Discurso Crítica (ADC), um dos momentos da ADTO (MAGALHÃES, 2004b), é um conjunto de abordagens científicas transdisciplinares para estudos críticos da linguagem como prática social. Ela é parte de modos de análise sistemática das relações entre discurso e outros elementos das práticas sociais (FAIRCLOUGH, 2010). ADC é teoria e método porque propõe reflexão teórica sobre o funcionamento da linguagem nas práticas sociais, assim como modos para a análise de textos. Dessa forma, a unidade mínima de análise é o texto, em seus diversos gêneros, porque ele possibilita investigar interações sociais.

O tempo de vida da ADC marca o tempo de vida do novo espírito do capitalismo (FAIRCLOUGH, 2010). Por isso, ela tem contribuído significativamente para pesquisas críticas sobre o capitalismo neoliberal. O foco das análises faircloughianas no capitalismo se deve à predominância desse sistema em vários países, há várias décadas, e a seu impacto em outras esferas da vida social, como no ensino superior público. Fairclough (2010) diz que uma ironia do neoliberalismo é que ele foi imaginado, preparado e construído discursiva e ideologicamente por Friedrich Hayek, Milton Friedman e seus seguidores e continua a sê-lo em outras regiões do planeta, universalizando o Consenso de Washington. Mudanças na natureza da sociedade estão, portanto, relacionadas a mudanças na linguagem e vice-versa. Nessas mudanças, o discurso assumiu papel mais importante na constituição e na reprodução de relações de poder e de identidades sociais que nos tipos de sociedade precedentes (FAIRCLOUGH, 2010).

A ADC originou-se na Linguística Crítica (LC), a qual a ADC questiona por enfatizar mais o texto como produto do que os processos de produção e de interpretação desses textos; por não dar conta da mudança no discurso resultante da mudança social. A ADC enfatiza a relação entre texto e sociedade porque seu foco é essa relação dialética. Esse foco traz a criticidade da ADC:

fazer a crítica situada de problemas sociais relacionados a assimetrias de poder. Daí que, para Rajagopalan (2002), a postura crítica acompanha o pesquisador desde o princípio da investigação, uma vez que ela norteia seus rumos como investigador. Ele retoma esse posicionamento em 2013: “A postura crítica antecede a investigação” (p. 10).

Focando nos conceitos básicos da ADC, Fairclough (2001b, 2010) considera discurso a linguagem imbricada nas relações sociais. Sua definição significa que discurso é, então, um momento da prática social, um modo de ação, forma como as pessoas podem agir no mundo e sobre os outros, além, certamente, de ser modo de representação (Figura 4). Significa também uma relação dialética entre discurso e estrutura social. Esta molda e restringe o primeiro, inclusive, por relações específicas em instituições particulares, como a educação e seus sistemas de classificação, normas, convenções, discursivas ou não discursivas. Aquele, por sua vez, contribui para a constituição desta porque o discurso é uma prática de significação do mundo.

Práticas sociais são aqui consideradas a articulação de quatro elementos – discurso, relações sociais, fenômeno mental e atividade material – irreduzíveis entre si e organizadores do potencial e do realizado em relação dialética. Tanto elas, quanto as redes de práticas sociais são semioticamente interpretadas, interpretações essas que podem ser operacionalizadas e gerar efeitos construtivos – como as interpretações e o discurso do ensino superior mercantilizado –, e ser divulgadas nos limites estruturais e escalares por meio de processos de recontextualização (FAIRCLOUGH, 2007), sempre de modo contingente, ou seja, sujeitas a certas condições.

Essas práticas sociais são o nível intermediário entre estrutura social, mais estável e mais abstrato, e eventos sociais, menos estáveis e mais concretos. Estruturas sociais são a condição e o resultado da ação humana. Incluem estruturas políticas e econômicas, relações entre Estado e universidade. A relação do discurso com essas estruturas extradiscursivas é constitutiva: ideologia tem efeitos discursivos materiais; cria e recria relações e objetos que povoam o mundo social. Daí seu caráter dialético. Evento social é a entidade que articula os momentos da prática social, no caso, os momentos do *habitus* universitário.

Quadro 1 - Linguagem como momento da vida social

Estrutura Social (abstrata)	Prática Social (intermediária)	Evento Social (concreto)
Sistema Linguístico	OD	Textos

Com base em: Ramalho e Resende (2011).

Pedro (1997) define poder como conjunto de assimetrias entre participantes de um evento discursivo. Para Pardo Abril e Celis (2016, p. 14):

El poder, para efectos del análisis del funcionamiento de los objetos semiótico-discursivos, puede ser entendido como un conjunto de acciones de significación a través de las cuales se define la existencia representacional de los agentes que son referenciados en el discurso, y como un conjunto de acciones que producen y orientan las representaciones y las acciones de quienes tienen acceso a dicho discurso.

Texto, por sua vez, é a materialidade discursiva desses eventos (fala, escrita, imagem – textos produzidos nas interações) e tem efeitos sociais. Considerarei texto, de modo mais amplo, como um momento semiótico dessas práticas porque OD são momentos semióticos das redes de práticas sociais, neste caso, aquelas do ensino superior público, constituídas como articulações relativamente estáveis de gêneros, discursos, estilos, ou seja, modos semióticos de ação, de representação e de identificação.

Conceito fundamental para estudos em ADC é aquele de ideologia, propriedade, tanto da OD universitária, quanto dos eventos (FAIRCLOUGH, 2001b) porque a relação entre ambas é dialética. Como eu já esclareci com Fairclough (2003), ideologia, aspecto fundamental da ADC porque é um aspecto discursivo de lutas hegemônicas, é um conjunto de representações de aspectos do mundo que contribuem para o estabelecimento, a manutenção e a mudança das relações sociais de poder, de dominação e de exploração (Capítulo 1, Seção 1.2). Sua definição (também em Fairclough 1989) se harmoniza às de Thompson (1998) – maneiras como o sentido serve para estabelecer e sustentar relações de dominação e de subordinação – e de Blommaert (2005), que negam concepções neutras e generalistas de ideologias. Por isso, são concepções críticas.

Fairclough (1989, 2001b) considera que a ideologia é mais efetiva quanto mais opaca e naturalizada, por isso, defende que, quanto mais alguém se torna consciente dessas naturalizações e opacidades, mais elas perdem a potencialidade de sustentar esses mesmos poderes, dominações e exploração. Essa conscientização, para esse autor, vem com Consciência Linguística Crítica (CLC). Na educação, a CLC resultaria da educação linguística, capaz de fornecer às pessoas o conhecimento para iniciarem mudanças em suas próprias práticas sociais, em que estão envolvidas como produtores/as e consumidores/as de textos, conscientizando-se das forças sociais, das relações de poder e de seus efeitos sobre identidades, relações, crenças, assim como do papel do

discurso nos processos de mudança cultural e social e se engajarem em práticas linguísticas emancipatórias.

A ADC permite-me explorar a dialética entre discursos globalistas, inclusive, os presidenciais, e os acadêmicos, e os momentos não discursivos do *habitus* universitário. Nessa perspectiva, o analista do discurso é posicionado e deve formular pesquisas que exerçam ações de contrapoder, de contraideologia, de resistência à opressão social de modo linguisticamente fundamentado. Elas são relacionais, são dialéticas, são transdisciplinares e são crítico-realistas – exploram opacidades, estruturas sociais e culturais, ideologias, relações de poder e hegemonias; consideram o mundo real como socialmente construído ou representado. Os efeitos socialmente construtivos do discurso, embora contingentes, são uma preocupação central nessas abordagens (FAIRCLOUGH, 2010).

Artículo ADC com os estudos da Sociologia de Bourdieu (1985 e 1999) e com a Antropologia Linguística de Hanks (2008). Fairclough (2003) reconheceu a relação entre os conceitos bourdieusianos de *habitus* e de campo. Para Fairclough (2003), essa teorização da estrutura das complexas sociedades modernas e suas interconexões mantém o foco nas práticas sociais, em suas redes dinâmicas e em seus agentes sociais diversos e heterogêneos.

Refiro-me a *habitus* como conceito bourdieusiano (1985) para as regularidades da prática universitária. Essa regularidade é parametrizada pela incorporação (*embedding*) de atores ao mundo acadêmico e pela constituição desses atores por orientações e por ações relativamente estáveis. A estabilidade do *habitus* não se deve a regras, que Bourdieu rejeita, mas a esquemas de percepção que regulam, mas não determinam, as perspectivas individuais. O *habitus* imprime o social no individual. Contradiz a ideia de que os falantes são pessoas livremente intencionais cujos estados mentais internos são a fonte do sentido discursivo. Em termos linguísticos, é a disposição do falante para determinado tipo de uso linguístico em atualizações do discurso. Para Hanks (2008), que retoma Bourdieu, o contexto dessa linguagem não é uma moldura, estanque. Daí o conceito de *habitus*, que se constitui na interação entre o ator social e o *campo*, outra ideia bourdieusiana.

Campo⁶⁰ (*field*) é modo de organização social com dois aspectos centrais: 1) configuração de papéis e de posições sociais de atores e de estruturas às quais essas posições se ajustam; 2) processo histórico no interior do qual essas posições são assumidas. O campo acadêmico, como os

⁶⁰ Ao me referir a *campo*, não considero rupturas entre eles. O campo econômico, por exemplo, é político, e vice-versa, daí a noção de EPC.

demais, é um espaço de posição e de tomada de posição, logo, como os demais, é uma forma de organização dinâmica, e não uma estrutura fixa. Essas posições somente podem ser ocupadas por coletividades (organizações profissionais, comunidades, classes, corpo departamental) e são definidas por oposição, como universidade, docente e discente. Logo, os atores que as ocupam se relacionam por disputa, cujas bases são os valores, como prestígio, reconhecimento, autoridade, riqueza material, *status*.

Assim, a produção do discurso acadêmico é um modo de ocupar posições no campo acadêmico: os falantes são constituídos pelo campo e vice-versa (HANKS, 2008). Manter vínculo com um campo é moldar-se e moldá-lo pela posição que se ocupa nele e pelas OD que essa posição produz. Uma vez moldado ao campo, o *habitus* é que ajusta, ou identifica, seus atores. Campo é relativamente delimitado por restrições, como certificados, processos seletivos, treinamentos, inclusões, exclusões, recursos econômicos ou simbólicos. O acesso ao campo é sempre seletivo, e essas restrições definem o campo em que operam.

Nessa perspectiva da Antropologia Linguística de Hanks (2008), descrever um fenômeno social na perspectiva de campo é considerar: espaços de posição, processo histórico dessa ocupação, valores em jogo, trajetória das carreiras de atores sociais e o *habitus* assumido pelo engajamento no campo. Esses elementos originam três características do campo: 1) disputa linguística por determinados objetivos com o uso de determinados recursos discursivos conforme normas estabelecidas; 2) conjunto de crenças e assunções que fundamentam essa disputa; 3) interesses específicos em jogo.

Hanks (2008, p. 11) as ilustra com a argumentação, a publicação e a discussão acadêmicas, fundamentadas na crença de que uma retórica eficaz distingue o bom trabalho e na de que a produtividade é medida pela produção discursiva em gêneros reconhecidos. Essa crença auxilia na definição do *habitus* e é ativada pelas escolhas, pelas esperanças e pelas expectativas de atores do campo acadêmico. “Essa circularidade é um tipo de reflexividade fundamental à teoria da prática”.

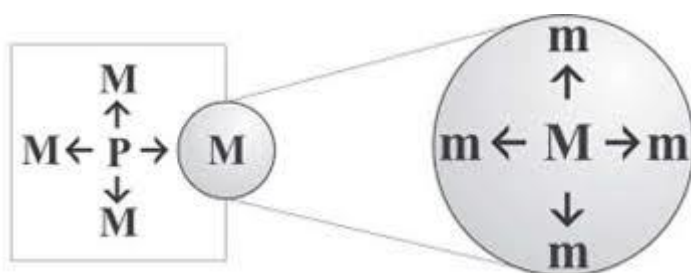
2.1 AÇÃO, REPRESENTAÇÃO E IDENTIFICAÇÃO: OS MOMENTOS DA PRÁTICA SOCIAL

Minha abordagem em ADC será dialética, que considera a linguagem como parte (Momento) da prática social, dialeticamente interconectada a outras semioses (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). Dessa forma, abandono a centralização das análises do discurso para

considerá-lo parte da prática social, ao lado de outras semioses: discursos – recursos semióticos e modos particulares de uso da linguagem –; atividade material – atividades universitárias contemporâneas –; relações sociais de poder e de luta hegemônica – relações acadêmicas entre seus principais atores: docentes, discentes e a própria universidade –; fenômeno mental (ideologia) – crenças, valores, experiências e conhecimentos desses atores acadêmicos – em permanente articulação e internalização.

Resende e Ramalho (2004) representam essa articulação:

Figura 2 - Momentos da Prática Social



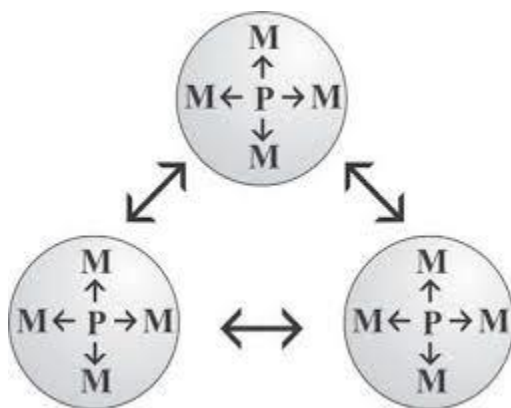
O momento discursivo (M) de uma prática (P) é o resultado da articulação de recursos simbólicos/discursivos, como gêneros, discursos, vozes/estilo, articulados com relativa permanência como momentos (m) do Momento (M) do discurso.

Fonte: Resende e Ramalho (2004, p. 194).

O momento discursivo (M) é o resultado da articulação de recursos simbólico-discursivos, como gêneros (inter)ação – por exemplo, os gêneros situados universitários –, discursos (representação) – construção de aspectos da realidade universitária pela linguagem, de uma perspectiva particular – e vozes ou estilo (identificação) – linguagem utilizada por parte de atores acadêmicos relacionada à construção de suas identidades –, todos articulados com relativa permanência. Essas maneiras relativamente estáveis de agir, de representar e de (se) identificar formam a OD universitária, e a maneira como esse campo se posiciona textualmente em relação a outros campos – como o econômico, o político, o cultural –, expressa a maneira como a universidade se situa em relação a lutas hegemônicas em termos de causa e de efeitos (RAMALHO, 2005).

A articulação de várias práticas é representada, pelas autoras, assim:

Figura 3 - Redes de Práticas



Na modernidade tardia, a linguagem passou a ocupar o centro do modo de produção do novo capitalismo. A ADC auxilia a prática interpretativa e explanatória das consequências e dos efeitos sociais que podem ser desencadeados pelos sentidos dos textos.

Fonte: Resende e Ramalho (2004, p. 196).

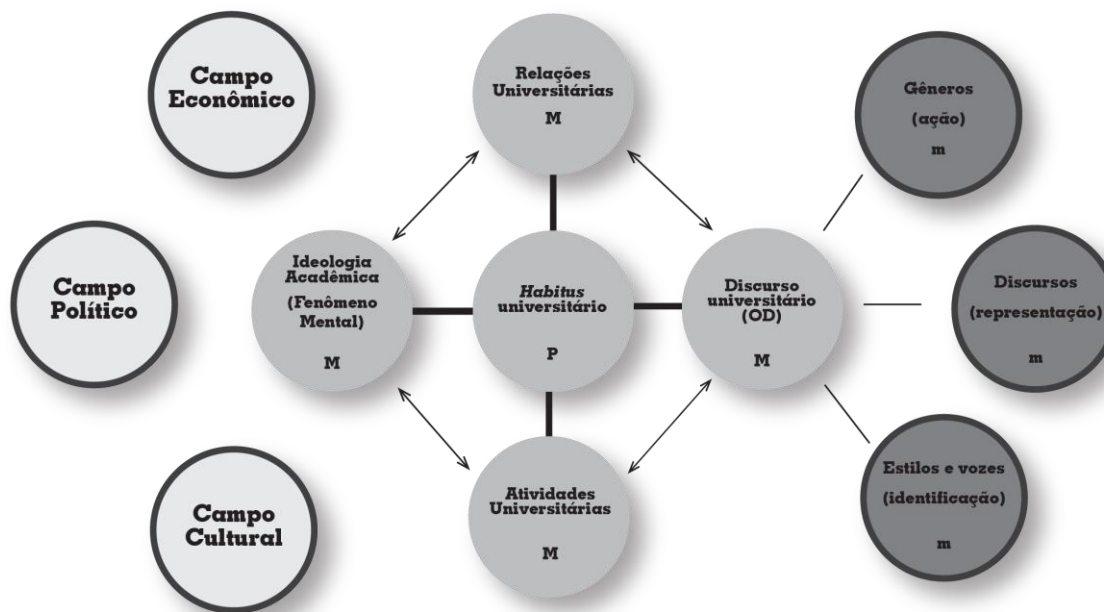
Tal representação é importante porque mostra: 1) que práticas sociais são determinadas umas pelas outras e que cada prática pode articular outras, articulações essas ligadas a lutas hegemônicas; 2) que, se os momentos de uma prática estabelecem relações mais ou menos permanentes entre si, eles podem ser transformados quando houver recombinação entre si ou entre seus elementos, cuja permanência é apenas relativa. A consequência é que tensões nessas articulações representam lutas hegemônicas, expondo o caráter aberto das práticas e a instabilidade da hegemonia, como explorei na Seção 1.2 sobre a instabilidade da racionalidade neoliberal nas contestações na área do ensino superior público no Brasil.

Na perspectiva conjuntural, investigarei redes de práticas, observando que poder relaciona-se com ideologia, mais bem-capturada nas relações entre momentos discursivos de diferentes práticas (P) – a política, a econômica, a universitária, a mercadológica (cultural-consumista) – e de diferentes OD. O pano de fundo dessas relações é o contexto neoliberal, pós-moderno em cenário global.

Na perspectiva da estrutura social, a preocupação é localizar o discurso institucional (M) em relação a uma rede de OD, para saber que gêneros (m), que discursos (m) e que vozes (m) esse discurso (M) seleciona e articula. A exploração do texto da ex-Presidenta Dilma Rousseff, na Seção 1.1, apontou que ele internaliza as relações de poder entre o Estado e os cidadãos, entre política econômica local e global. Naquilo que defende e naquilo que ataca, a estrutura interna desse texto foi moldada por essas relações de poder. Apontou o poder migrando da atividade material para o texto presidencial. Relações de poder são relações de luta, inclusive, pelo discurso, e articulações interdiscursivas são estratégias de lutas de poder internalizadas no discurso.

Na perspectiva interacional (análise da prática particular), investigo como o discurso (M) trabalha e articula recursos – gênero, discursos e vozes – em textos institucionais (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). A assunção aqui é a de que as relações entre o discurso institucional (M) e as redes de OD dependem da natureza da prática social investigada e da conjuntura das práticas sociais em que essa relação ocorre. A divisão primária está entre a relação reprodutiva e a relação de transformativa, uma vez que o discurso é, tanto reprodutor, quanto transformador de OD. A análise estará em como o discurso institucional (M) trabalha seus recursos (m) – gêneros discursivos, discursos e estilo – nos textos buscando mapear as mesmas relações de alinhamento ou de resistência entre o discurso internacional, o governamental brasileiro e o universitário, assim como o impacto desse alinhamento no *habitus* universitário: relações, crenças, atividades acadêmicas.

O ensino superior público é uma prática (P), com seus momentos (M) em uma rede de práticas sociais, ou rede de OD como um sistema aberto a mudanças:

Figura 4 - *Habitus* universitário

Fonte: com base em Ramalho e Resende (2011, p. 40).

OD universitária: no nível do Discurso (M) da prática universitária (P), a universidade sob a nova OD da globalização neoliberal é uma nova OD; uma nova articulação de gêneros, de discursos e de estilos (FAIRCLOUGH, 2010, p. 177).

Componentes ontológicos não discursivos.

P = Prática universitária

M = Discurso Universitário (modo de ação, de representação e de identificação).

m = gêneros, discursos, vozes e estilos.

Como representa a figura acima, toda sociedade tem vários campos que se relacionam por *homologia*, outra expressão bourdiesiana, ou seja, similaridade de organização. Todo campo tem suas posições, seus valores e sua distribuição de recursos, seu *habitus*. Para além dessa similaridade, os campos se relacionam também por relações de incorporação (HANKS, 2008). Mais do que homologia, há incorporação: campos incorporadores e campos incorporados; ambos se influenciam.

Um departamento acadêmico em uma universidade pública nos EUA dos dias atuais pode ser visto como um campo incorporado no interior de campos mais amplos da disciplina, da instituição, da educação superior, e de outras fontes de financiamento de pesquisa. Na medida em que o campo departamental é organizado pelos mandatos desses outros campos, ele é não-autônomo, ao passo que será autônomo na medida em que possuir seus próprios princípios de funcionamento. (HANKS, 2008, p. 14).

Daí a minha exploração dos conceitos de *habitus* e de campo neste capítulo. Eles expõem o dinamismo da linguagem como um sistema aberto a mudanças com novas conexões, mas também com constrangimentos e com permissões a essas novas conexões.

Os momentos (M) de uma prática social – discurso, relações, atividades e fenômeno mental – se articulam. No momento semiótico (discurso), os momentos (m) – discursos, gêneros e estilos – se interiorizam porque a relação entre eles é dialética. Na prática social universitária, como em outras, gêneros são maneiras relativamente estáveis de agir discursivamente; discursos, de representar; e estilos de (se) identificar discursivamente. Esses momentos se articulam dialeticamente com os outros momentos da prática (P).

No nível da ação, a ADC compreende gêneros discursivos como modos como a mensagem age nas relações entre os participantes do discurso. Logo, gêneros discursivos podem estar relacionados a assimetria de poder (FAIRCLOUGH, 2003) porque podem permitir ou constranger processos de significação, uma vez que podem controlar o que pode ou não ser dito. Gêneros discursivos são, portanto, a faceta regulatória do discurso (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). Por esse motivo, estudos de gênero não se reduzem a seu aspecto textual, mas devem alcançar seu papel relacional nas práticas sociais para explorarem questões de poder e de ideologia.

No nível da representação, Fairclough (2003) considera que diferentes discursos representam diferentes visões de mundo. Daí a importância de investigação de representações particulares universalizadas como a única possível, como é o caso de representações sobre a

inexorabilidade da globalização. Como vimos no Capítulo 1, Fairclough (2003) chama *novo capitalismo* as transformações do próprio capitalismo para manter-se dominante reestruturando relações entre campos econômicos, políticos e sociais. Tal reestruturação envolve colonização discursiva de um campo por outro. Discursos-chave associados à publicidade, por exemplo, podem colonizar o discurso institucional acadêmico para incorporar ideologias neoliberais criando ambivalências discursivas.

Na competitividade do novo capitalismo, governos nacionais se promovem discursivamente para venderem sua imagem a entidades financeiras mundiais; universidades públicas se promovem discursivamente para venderem sua imagem ao governo, implicando em mercantilização de práticas, em princípio, desvinculadas do mercado, e de seus discursos, que se abrem à tecnologização (conceito que desenvolverei no Capítulo 3) do discurso para sustentar o novo modo de produção capitalista fundado na EBC, que pressupõe uma economia baseada no conhecimento, logo, discursiva.

No nível da identificação, que é relacional, o tipo, ou estilo, de linguagem expressa como a pessoa se identifica ou identifica outras pessoas. A linguagem, então, é parte da formação de identidades e de identificações do outro. Daí que a identificação pode sofrer interferência de instituições dominantes caso esses atores a interiorizem. No contexto global neoliberal, estudos de identidades na América Latina devem considerar as tendências da organização identitária em torno de padrões internacionais legitimados em gêneros e em representações discursivos.

Para Magalhães (2006), a constituição de identidades na ordem mercantilizada é relativamente flexível porque ela depende da hierarquia social em nível local e global: há atores sociais que criam as próprias identidades e há atores sociais que carregam identidades estigmatizantes que lhes foram impostas e construídas discursivamente (MAGALHÃES, 2006). Daí a importância de se pensar também sobre por que um/a professor/a de universidade se vê e se representa de um modo particular. Essa abordagem se coaduna com aquela da interiorização entre os três momentos (m) do discurso – ação, representação e estilo – porque considera a construção de identidade nas relações sociais. Isso significa que aquilo que os atores acadêmicos – universidade, docentes e discentes – são ou fazem apenas pode ser explicado nas relações que estabelecem entre si e em contextos mais amplos. Daí minha investigação dessas três instâncias.

Fairclough (2003) preferiu a nominalização *identificação* a *identidades* para enfatizar o processo de identificação, ou seja, como as pessoas se identificam e como são identificadas nas

relações. Resende (2008a) propõe a diferença entre identidade e identificação, reservando o primeiro termo para autodefinições e autoidentificações e o segundo para construções discursivas de identificação para outras pessoas. Aceitei sua proposta nesta tese porque meu foco está nos processos de identificação.

Por isso, faço uma reflexão ampla do conceito de identidade com Castells (1999), que também aborda a questão na perspectiva relacional. Ele define três tipos de identidade: a legitimadora – estabelecida pelas instituições, como as universidades, para expandir e racionalizar sua dominação –, a de resistência – criada pelos atores desprestigiados, oprimidos, desvalorizados – e a de projeto – criada por esses atores para redefinir sua posição na sociedade buscando transformação da estrutura social.

2.2 ADC NA AMÉRICA LATINA

Estudos em ADC começaram a surgir no Leste Europeu, com o fim da Guerra-Fria e com o colapso da União Soviética. Exploram discursos capitalistas para a solução de problemas sociais e políticos. Na China, discutem as rápidas mudanças sociais, culturais e políticas representadas nos discursos. Na Áustria, discutem construções discursivas de identidades coletivas em jogo nas novas coalizões governamentais entre o conservador partido popular austríaco e os partidos populistas de direita, com forte rejeição internacional. A Europa Central discute discursos antissemitas, tema que mostra pressões latentes na sociedade.

A América Latina desenvolveu e desenvolve suas próprias teorias, métodos e enfoques, ainda pouco conhecidos nos EUA e na Europa, “onde se costuma ignorar o que ocorre nessa matéria no resto do mundo.” (VAN DIJK, 2005, p. 24). Para Van Dijk (2005), um dos criadores da Associação Latino-Americana de Estudos do Discurso (Aled), não existe outra região no mundo em que os estudos do discurso tenham se tornado mais populares que na América Latina que, com compromisso político e social, focam seus problemas sociais: desigualdades sociais, corrupção, racismo, discriminação, pobreza, movimentos sociais e políticos e a corrente colonização neoliberal. Em 1997, Van Dijk dedicou o editorial da revista *Discourse & Society* aos estudos do discurso na região, legitimando as investigações em discurso no continente.

Vieira e Macedo (mimeo) trouxeram outros nomes importantes dos estudos em ADC no continente: Izabel Magalhães, Denize Helena Garcia da Silva, Anamaría Harvey Arellano, Leda Berardi, José Luiz Meurer, María Laura Pardo, Neyla Pardo Abril, Adriana Bolívar, Irene Fonte,

Beatriz Lavandera e outros estudiosos. Destacaram também o desenvolvimento teórico-metodológico abordado nas obras *Um Modelo Linguístico para El Análisis Integral de Discursos*, de Reyes e Pardo Abril (1991); *Teoría y Metodología de la Investigación Científica: método sincrónico-diacrónico de análisis lingüístico de textos*, de Pardo (2011); *Cómo Hacer Análisis Crítico del Discurso*, de Pardo Abril (2013); *Análise de Discurso (para a) Crítica*, de Viviane Ramalho e Viviane Melo Resende (2011); *Análisis Crítico del Discurso: perspectivas latino-americanas*, de Berardi (2003); *Em Torno al Discurso: contribuciones de América Latina*, compilada por Harvey (2005).

Pardo (2010) acrescenta Matías Soich, que explora influências ocidentais na vida acadêmica latino-americana; Martín Menéndez, que discute, entre outros assuntos, o colonialismo acadêmico; Pedro Santander Molina, que analisa a influência da Europa e dos Estados Unidos sobre a comunicação política e o discurso da mídia em contextos de transformação social e revolucionária. Para ela (2013, 2015), estudos do discurso no continente se vinculam frequentemente ao estudo do discurso político porque coincidem com o espertar da democracia após anos de ditadura. Pardo (2010), porém, considera que estudiosos latino-americanos do discurso, espelhando-se em estudos europeus, ainda deixam temas locais relevantes de lado, como: discurso sobre a pobreza, sobre drogas ilegais, sobre tráfico de seres humanos, ditadura militar, direitos humanos, conflito armado, corrupção, educação, violência doméstica, gravidez precoce. Contudo, ela lembra também que o mesmo ocorre na Europa, o que sugere que mesmo estudiosos com formação crítica não são impermeáveis ao neoliberalismo. Pardo (2010) alerta também para a pouca quantidade de periódicos sobre estudos do discurso na América Latina, ao contrário das centenas deles disponíveis em qualquer universidade de países desenvolvidos. Perguntando o que aconteceu conosco, Pardo (2010) levanta o debate sobre quais pesquisas são encorajadas ou patrocinadas em universidades públicas latino-americanas e sobre o desinteresse, o distanciamento dos acadêmicos de seus objetos de estudo (o estilo de vida dos acadêmicos), ambos consequência do que ela chama ocidentalização ou colonização acadêmica dos estudos do discurso na América Latina.

Magalhães (2010b, p. 20) completa: “A ADC precisa considerar a relação entre influências externas e conflitos internos representados discursivamente”, mas “não convém transplantar teorias formuladas na União Europeia para a América Latina sem um estudo prévio do contexto social

local.” Por isso, o que procurei foi abordar um tema relevante para este contexto nacional, com foco no período pós-*impeachment* e seus impactos no *habitus* universitário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, abordei a TCD e a ADC em seus conceitos e em seus pressupostos básicos. Minha abordagem privilegiou a linguagem como momento da vida social, dialeticamente interconectada a outras semioses (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). Procurei articulá-las com a perspectiva da Antropologia Linguística de Hanks (2008) e da Sociologia de Bourdieu (1985, 1988) e seus conceitos de *habitus* e de *campo* para esclarecer a dinâmica da linguagem, dinâmica essa que pode levar à mudança da OD e do *habitus* universitário. Considerei, ainda que incipientemente, a importância dos estudos do discurso na América Latina, afinal, esse continente é o contexto que abriga não apenas minhas inquietações, como professora e como cidadã brasileira, como também o paradigma universitário que resgato para discutir os impactos de neoliberalismo no ensino superior brasileiro: a universidade necessária.

Por esse motivo, trago a reflexão de Blommaert (2005, p. 36) sobre a necessidade da articulação entre ADC e estudos sobre tempos e espaços específicos, como a América Latina. Essa articulação pode trazer inovações teóricas. Blommaert (2005) traz nomes, como Immanuel Wallerstein, Giovanni Arrighi, Samir Amin e Gunder Frank, para ele, fundamentais na compreensão das sociedades fora do primeiro mundo e de processos transnacionais e globais de interconectividade e de desigualdade. Esses autores, embora do eixo Norte, teorizaram dependência econômica e novos conceitos de desenvolvimento voltados para América Latina e África, principalmente.

Santos (2001, p. 159), referindo-se às crises dos processos de globalização, considera este o tempo da dissolução de ideologias – globalistas, capitalistas, mercantis – devido aos confrontos nas experiências vividas pelos povos e pelos indivíduos.

Além das múltiplas formas com que, no período histórico atual, o discurso da globalização serve de alicerce às ações hegemônicas dos Estados, das empresas e das instituições internacionais, o papel da ideologia na produção das coisas e o papel ideológico dos objetos que nos rodeiam contribuem, juntos, para agravar essa sensação de que agora não há outro futuro senão aquele que nos virá como um presente ampliado e não como outra coisa.

Porém, diz ele, o mundo definido pela literatura oficial do pensamento, como os cânones estudados na academia, é somente o conjunto de formas particulares de realização de apenas certo número dessas possibilidades. Para ele, os países do Sul já estão tomando consciência dessa situação estrutural de inferioridade, cada um em suas temporalidades: “mais cedo ou mais tarde, as condições internas a cada país, provocadas em boa parte pelas suas relações externas, levarão a uma revisão dos pactos que atualmente conformam a globalização”. (p. 152), como mostrou o discurso presidencial explorado no Capítulo 1 em sua referência aos Brics. Ele lembra que, para Samir Amim, esse é o começo do rompimento da unidade de obediência do Sul.

Pardo (2010) também já apontou os pontos em comum entre África, Ásia e América Latina, como divisão entre povos nativos e colonizadores, presente e passado neocoloniais, ditaduras, violação dos direitos humanos. Em seguida, aponta novos paradigmas para estudos do discurso na América Latina: seleção de temas de pesquisa relevantes para o continente; incentivo ao desenvolvimento de teorias e de métodos adequados à situação da região; leitura de pesquisas do continente, sobretudo, aquelas voltadas aos problemas locais. Destaco: desenvolvimento da consciência do valor das universidades latino-americanas e estímulo ao intercâmbio de professores entre elas.

Novas articulações criam modos outros de ver, de interpretar e de atuar sobre o mundo em teorias, em epistemologias e em metodologias com as quais a América Latina crie perspectivas próprias. Uma nova forma de atuar sobre o mundo desde e nessa perspectiva se situa no paradigma da universidade necessária, em si mesma, uma epistemologia do Sul porque harmoniza, precisamente, o conceito darcyniano de uma universidade voltada aos problemas nacionais à definição de Sousa Santos (2016): epistemologias do Sul são uma intervenção na filosofia e na política do conhecimento que visa a ampliar os processos pelos quais se criam e se praticam conhecimentos para intervir e viver na sociedade e para transformá-la de uma maneira em que todos tenham uma vida digna e decente entre si e com a natureza; são uma intervenção epistemológica para criar e partilhar conhecimento; não são um objetivo intelectual, mas um objetivo político de validar conhecimentos que favorecem as lutas daqueles que sofrem as injustiças do capitalismo, do patriarcalismo, do colonialismo.

Neste momento, o papel dos intelectuais deve ser mostrar, analiticamente, manifestações de resistência, com o que a ADC tem muito a contribuir com suas abordagens da ideologia como

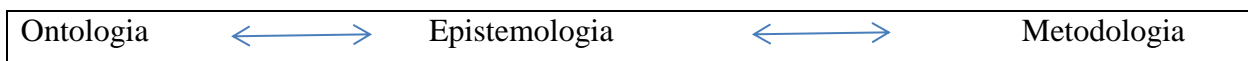
assimetria de poder. Pode ser produtiva essa articulação, somada aos esforços de descolonização do saber e aos muitos estudos de ADC no continente.

Capítulo 3 – ONTOLOGIA, EPISTEMOLOGIA E METODOLOGIA DEMOCRÁTICA DE PESQUISA

Considerando meu objeto de pesquisa – mercantilização do discurso das universidades públicas – com foco nas relações entre essa ideologia de mercado e o *habitus* universitário (relações, ideologia e atividades) em sua natureza discursiva (representação, ação e identificação), meus componentes ontológicos são: ações, identificações, representações discursivas institucionais; relações, atividades materiais, valores, crenças universitários em contexto latino-americano, por sua vez, situado em rede de práticas globais neoliberais.

Essa visão ontológica do mundo social – relações sociais como um sistema aberto; relação entre eventos (concretos) e estruturas (abstratas) mediada pelas práticas sociais (intermediárias); compartilhamento de conhecimentos e de interesses com os colaboradores da pesquisa – se articula com minha epistemologia – investigação de momentos (M) das práticas sociais para a compreensão das redes de práticas; construção do conhecimento com os colaboradores da pesquisa – e com meu paradigma de caráter qualitativo – diferenciação dos estágios de geração e de coleta de dados na articulação dos métodos de pesquisa: pesquisa documental, observação não participante, grupo focal, entrevista semiestruturada.

Quadro 2 - Articulações da pesquisa



Fonte: a autora.

A metodologia e o *corpus* aqui elencados pretendem ser, o máximo possível, democráticos e representativos da complexa Ordem do Discurso (OD) das universidades públicas. Tem caráter etnográfico-discursivo (MAGALHÃES, 2000); é democrática (ou etnográfico-crítica) porque investiga assimetrias de poder explorando perspectivas outras que não aquelas de grupos hegemônicos. Para tanto, minha metodologia seguiu os exatos passos da teorização do discurso do Capítulo 2, iniciada em Chouliaraki e Fairclough (1999) e continuada em Fairclough (2010).

Para alcançar esse desenho da minha pesquisa qualitativa (PQ), três decisões foram importantes: 1) estabelecer a articulação entre pesquisa documental, entrevista semiestruturada, observação não participante e grupo focal, relacionando Análise de Discurso Crítica (ADC) e pesquisa etnográfica; 2) articular método comparativo sincrônico e ADC; 3) definir critérios de

seleção e de amostragem: quantidade e gêneros discursivos da pesquisa documental; quantidade e perfil dos entrevistados, de observação não participante e de grupo focal. Ademais, se minha pesquisa se preocupa com a relação dialética entre discurso neoliberal e seus efeitos no *habitus* universitário, é produtivo articular categorias de análise da ADC com tendências discursivas das OD contemporâneas, como *comoditização*, *democratização* e *tecnologização*; com categorias da Sociologia: *poder*, *hegemonia*, *ideologia*.

Minhas categorias de análise vieram, tanto da ADC, quanto da perspectiva sociossemântica de Van Leeuwen (2008):

Quadro 3 - Categorias de análise

Avaliação	apreciações ou perspectivas do/a falante sobre aspectos do mundo; ao que é expresso como bom ou ruim, desejável ou não. O modo como as pessoas se expressam nos textos é uma parte importante da maneira como elas se identificam e estruturam identidades. Podem ser realizadas por afirmações avaliativas, afirmações com modalidades deonticas, avaliações afetivas e presunções valorativas (FAIRCLOUGH, 2003)	identificacional
Modalidade	grau de afinidade/comprometimento do falante com uma proposição. Pode ser subjetiva – grau de afinidade explícito –, ou objetiva – grau de afinidade implícito (FAIRCLOUGH, 2001b, 2003), com níveis de comprometimento alto, médio ou baixo, ou com marcadores (verbos, advérbios modais). Relaciona-se a probabilidades e a obrigatoriedades no/do que foi dito, assim como à polaridade negativo/positivo e a pontos intermediários de probabilidade e de frequência entre esses polos. Pode ser epistêmica (comprometimento com a verdade) ou deontica (comprometimento com a obrigatoriedade).	identificacional
Interdiscursividade	discursos articulados, ou não, nos textos, e suas conexões com lutas hegemônicas mais amplas; demandam considerar o contexto (MAGALHÃES, 2010b) das relações sociais; presumem um conhecimento compartilhado (FAIRCLOUGH, 2003) Lexicalização (superexpressão, reexpressão ou relexicalização ⁶¹ , <i>wording</i>): formas alternativas de significar domínios particulares de experiência. Relaciona-se a interdiscursividade porque identifica discursos específicos nos diferentes modos de lexicalizar (FAIRCLOUGH, 2003)	representacional
Intertextualidade	outras vozes, vagas, ao texto. Relaciona-se, mas não se iguala, à pressuposição: o que é tomado como dado. Algumas pressuposições se realizam por pronominalizações, que assumem que determinados eventos existem. A pressuposição pode ser existencial (sobre o que existe), proposicional (sobre o que é ou poderia ser) ou valorativa (sobre o que é bom ou desejável). Tem-se, então, um <i>continuum</i> de afirmações que vai da opção dialógica (a citação), passando pela mais modalizada,	acional

⁶¹ Nos termos de Halliday (1978).

	pela menos modalizada, até a menos dialógica (a pressuposição). <i>Ethos</i> : que modelos de outros gêneros e tipos de discurso são empregados (FAIRCLOUGH, 2001b, 2003)	
Metáfora	estruturação do modo como pensamos, agimos e estruturamos nossas crenças. Forma como um domínio particular da experiência é metaforizado (FAIRCLOUGH, 2001b)	identificacional
Estrutura genérica	localização do texto em uma cadeia de gêneros discursivos ⁶² ; propósito de um gênero – vender ou informar –, que se realiza em sua estrutura genérica, em sua macro-organização ou em seu movimento retórico. Daí a importância de se verificar gênero promocional em atividade universitária porque pode apontar tendência à adoção de gêneros de governança. Intergenericidade é a hibridização de gêneros em que um assume função de outro, subvertendo o modelo global genérico (FAIRCLOUGH, 2003)	acional
Exclusão/Inclusão	Representação de atores sociais (VAN LEEUWEN, 2008)	representacional

Fonte: a autora.

Serão articuladas a três tendências que apontam mudanças nas OD de caráter transnacional nas sociedades contemporâneas (FAIRCLOUGH, 2001b) porque essas mesmas sociedades são meu contexto:

Quadro 4 - Tendências abrangentes de mudança discursiva

Comoditização	processo pelo qual os domínios e as instituições sociais, cujo propósito não seja produzir artigos ou serviços para venda no sentido econômico restrito, são organizados e definidos em termos de distribuição e de consumo de mercadorias. A comoditização é um aspecto discursivo de colonização pela economia
Tecnologização	constituição de sistemas de especialidades cujos domínios são as práticas discursivas das instituições, sobretudo, as públicas. Relaciona-se à tendência das sociedades modernas, cada vez mais mercantilizadas, ao controle cada vez maior da vida das pessoas por intervenções de cima para baixo com base em pesquisas em sua efetividade institucional e em treinamento de pessoal
Democratização	eliminação de marcadores de poder em discursos institucionais

Fonte: a autora.

Fairclough (2001b) admite que essas tendências são um modo altamente abstrato de olhar mudanças, o que ele tenta corrigir observando como elas interagem entre si e como figuram como hegemônicas nos processos de luta hegemônica – disputa pela criação e pela sustentação de um

⁶² A ADC fala em gêneros discursivos ou gêneros situados, e não em gêneros textuais, porque associa gênero a ação, ou seja, não apenas à estrutura da mensagem, mas aos modos como a mensagem contribui para as relações sociais entre os/as participantes do discurso; considera gênero momento (m) das práticas sociais em uma rede de OD, tanto em sua estrutura (função textual), quanto no modo como a mensagem contribui para as relações entre os participantes (macrofunção relacional); modo de (inter)ação pelo discurso. Na ADC, textos ou interações não ocorrem em gêneros específicos, mas na combinação deles (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 59-61)

status universal – nas OD. Se a ADC é transdisciplinar, elas serão articuladas também a categorias da Sociologia:

Quadro 5 - Categorias analíticas de corte sociológico

Poder	conjunto de assimetrias entre participantes de um evento discursivo (PEDRO, 1997). “El poder, para efectos del análisis del funcionamiento de los objetos semiótico-discursivos, puede ser entendido como un conjunto de acciones de significación a través de las cuales se define la existencia representacional de los agentes que son referenciados en el discurso, y como un conjunto de acciones que producen y orientan las representaciones y las acciones de quienes tienen acceso a dicho discurso” (PARDO ABRIL; CELIS, 2016, p. 14)
Hegemonia	liderança e dominação dos domínios econômicos, políticos, culturais e ideológicos da sociedade por parte de uma das classes econômicas fundamentais (FAIRCLOUGH, 2010)
Ideologia	maneiras como o sentido serve para estabelecer e sustentar relações de dominação e de subordinação (THOMPSON, 1998)

Fonte: a autora.

Serão articuladas ainda a quatro amplos processos discursivos que se relacionam com estratégias típicas de construção simbólica (FAIRCLOUGH, 2010):

Quadro 6 - Amplos processos discursivos

Emergência (nascimento, produção)	constituição de um novo discurso pela articulação de elementos de discursos anteriores e como ele muda no tempo; representação e explicação de eventos, atores, ações, instituições sociais; narração e relação entre presente, passado e futuro; justificação e legitimação de ações e de propostas políticas e mudanças
Hegemonia	contestação entre discursos como parte de contestações entre estratégias; mostra como discursos particulares são proeminentes, e outros, marginalizados
Recontextualização	recontextualização de estratégias, ou seja, inserção em um conjunto com suas próprias e distintas propriedades estruturais; colonização dialética; disseminação de discursos hegemônicos entre fronteiras estruturais (entre diferentes campos, como educação, política e economia) e entre diferentes escalas – nacionais, globais, locais
Operacionalização	legitimação dos discursos, seus inculcamentos (em novas identidades), sua materialização (como a organização de espaços públicos) e sua ação (estratégias deixam de ser imaginárias e passam a ser executadas, performadas). Envolve dialética intradiscursiva (legitimação como relação entre discursos e gêneros) e inculcamento

Fonte: a autora.

Ao perguntar como o sentido serve para estabelecer e manter relações de dominação, Thompson (1998) chega aos modos de operação gerais da ideologia:

Quadro 7 - Modos de operacionalização da ideologia

Legitimação	relações apresentadas como justas e dignas de apoio. Fundamenta-se em bases racionais (legalidade das regras), tradicionais (inviolabilidade das tradições) ou carismáticas (caráter excepcional de uma pessoa ou autoridade particular). Estratégias: racionalização (construção de uma cadeia de raciocínio que justifica um conjunto de relações ou instituições), universalização (interesses particulares representados como interesses de todos) e narrativização (reivindicações
-------------	---

	se inserem em histórias que recontam passado, narram o presente, construindo tradição para criar sensação de pertença)
(Dis)simulação	Estratégias: substituição (de termos e suas conotações positivas ou negativas), eufemismo (termos que geram valorização positiva) e tropo (uso figurado da linguagem), este último, podendo ser metonímia (caracterizar algo com um atributo não necessariamente relacionado a esse algo), metáfora (combinar termos de diferentes campos semânticos) ou sinédoque (a parte se refere ao todo e vice-versa)
Unificação	identidade coletiva; relações de dominação se mantêm unificando pessoas. Estratégias: padronização (adaptação a um marco de referência padrão) e simbolização (construção de símbolos de unidade)
Fragmentação	relações de dominação se mantêm separando pessoas. Estratégias: diferenciação e expurgo do outro
Reificação	representação de histórias e transitórios como permanências, naturais, atemporais, a-sociais, a-históricas; construção da sociedade sem história no coração da sociedade histórica. Estratégias: naturalização (criações sociais e históricas como naturais e inevitáveis), eternalização (fenômenos sócio-históricos reafirmados e repetidos como permanentes, invariáveis, recorrentes), nominalização e apassivação (supressão de atores e de agentes; de contextos temporais e espaciais pela eliminação de tempos verbais ou uso de tempo contínuo)

Fonte: a autora.

Thompson admite que esses não são os únicos modos de estabelecimento e de manutenção de relações de dominação e que nenhum deles é intrinsecamente ideológico, mas depende de estar servindo ou não para manter ou para subverter relações de dominação (THOMPSON, 1998; MAGALHÃES, 2006).

Para Fairclough (2010), desnaturalizar ideologias é apontar como as estruturas sociais determinam as propriedades do discurso e como o discurso determina a estrutura social, o que requer uma explanação global em contraste com uma explicação local, que considera apenas a situação imediata, ou com uma análise meramente descritiva, sem explicações das causas e dos efeitos desse discurso. Com isso, estou reforçando que minha abordagem é crítica.

Quadro 8 - Como o discurso figura nas práticas sociais

Como parte da ação social no interior de uma prática	gêneros discursivos (ação)
Como representações por parte de atores sociais	discursos (representação)
Como identificações	estilos e vozes (identificação)

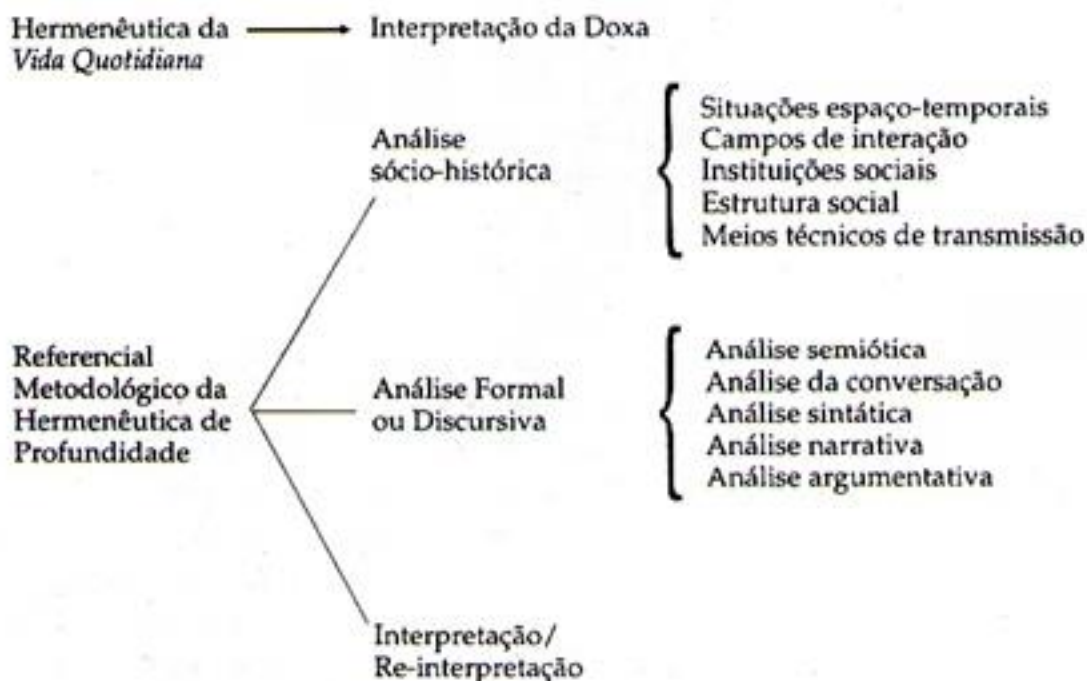
Fonte: a autora.

Acessarei esses três modos de figuração do discurso no *habitus* universitário na articulação entre ontologia, epistemologia e metodologia. Nas próximas seções, detalho como cheguei a essas articulações. Na Seção 3.5, articulo todas as minhas decisões de pesquisa.

3.1 INTERPRETACIONISMO E PESQUISA QUALITATIVA E EM ADC

A metodologia utilizada na presente pesquisa tem caráter qualitativo, logo, é interpretacionista. Para a interpretação da ideologia em análise discursiva, Thompson (1998) explica como empregar a metodologia da Hermenêutica Profunda (HP) com esse propósito.

Figura 5 - Formas de investigação da Hermenêutica



Fonte: Thompson (1998, p. 365).

Essa interpretação analisa a contextualização social e a constituição significativa das formas simbólicas – construções significativas interpretadas e compreendidas por quem as elabora e por quem as recebe –, sublinhando as maneiras como esse significado estabelece e sustenta relações de dominação, de exercício de poder relativamente durável. No enfoque da HP, o primeiro plano é o de análise sócio-histórica; o segundo é o da análise discursiva; o terceiro é o da interpretação. Esses serão os passos seguidos.

A PQ se articula com a ADC porque o foco da análise é texto e discurso. Angrosino (2009) e Flick (2009) esclarecem a crescente importância da PQ em diversas disciplinas e contextos. Segundo eles, a PQ desenvolveu identidade própria e vários enfoques, os quais têm em comum a

abordagem do mundo lá fora, e não de laboratórios ou de demais contextos específicos. Tais enfoques buscam entender, descrever e explicar os fenômenos sociais desse mundo analisando experiências de pessoas ou de grupos, examinando interações e comunicações, investigando documentos dessas experiências e interações; buscam esmiuçar o modo como as pessoas constroem o mundo à sua volta. Nesse tipo de pesquisa, interações e documentos constituem processos e artefatos sociais, por isso, serão considerados nesta tese na minha abordagem documental e etnográfica multidimensional e multimetodológica (RESENDE, 2008a).

Se o paradigma quantitativo, rígido, não permite a investigação do aspecto interacional e social da linguagem, o qualitativo é aquele que permite analisar o objeto de pesquisa de vários ângulos, social e subjetivamente, e de forma global, ampliando a possibilidade de se analisarem os dados aqui elencados para além do texto, ou seja, nas práticas sociais. Métodos analíticos permitem que se utilizem esses processos e artefatos no desenvolvimento de teorias generalizáveis, que conceitos sejam desenvolvidos e refinados no processo da pesquisa, que métodos e teorias sejam adequados àquilo que se estuda. Esses movimentos foram recorrentes nesta tese.

Minha pesquisa é qualitativa porque se encaixa nas três principais situações que implicam estudos de conotação qualitativa: 1) investigação de grupos sociais; 2) compreensão de aspectos psicológicos, de atitudes, de motivações, de expectativas, de valores; 3) observação do funcionamento de estruturas sociais. Por isso, a tradição qualitativa interpretativista vai me ajudar a interpretar a complexidade do problema da mercantilização do discurso das universidades públicas e seus impactos no *habitus* universitário: relações, ideologias, atividades, identidades/identificação e representações discursivas.

O grau de abertura do desenho de minha pesquisa é limitado: baseei-me em construtos e em relações específicas – universidade, atores acadêmicos e práticas universitárias em cursos de graduação –, em um contexto conhecido – a universidade –, com seleção de participantes pré-definidos – docentes e discentes de graduação. Segundo Flick (2009), desenhos mais rígidos facilitam decisões quanto à relevância ou não de cada dado e permitem comparar e resumir esses dados.

Minha pesquisa é dialógica, logo, seu desenho permite pluralidade de perspectivas, e o método de articulação combina e cruza múltiplos pontos de vista. Minha posição em relação ao meu tema não constitui defeito se, como pesquisadora, eu tiver a capacidade de me colocar no lugar do outro que tenha opinião contrária, percebendo-o como objetividade relativa, mais ou menos

ideológica e sempre interpretativa. No caso desta tese, o outro são vários: o pensamento de Darcy Ribeiro, marco no ensino superior brasileiro e base da defesa da universidade necessária; os atores acadêmicos, essenciais à produção do conhecimento; e a sociedade, mantenedora e maior necessitada desse conhecimento.

3.2 MÉTODOS DE PESQUISA

Este estudo se baseia na perspectiva de que a origem e a efetividade social do discurso apenas podem ser compreendidas pela análise das práticas sociais e das relações humanas com as quais esse mesmo discurso compartilha uma relação dialética (MULDERRIG, 20003). Daí minha articulação entre vários métodos para investigar os caminhos da mercantilização do discurso e das práticas no ensino superior público brasileiro. Dados de natureza formal (coleta de dados) serão articulados a dados de natureza informal (geração de dados) porque estes me permitem acessar o que é importante para as pessoas. Essa articulação me permite gerar e coletar dados. Não defendo, nessa articulação, estar acessando a realidade diretamente, mas pelo filtro de minha subjetividade e de meus conhecimentos. Interpretações em ADC não são neutras, nem objetivas.

Reconheço, portanto, essa articulação como estratégia de enriquecimento da pesquisa e não de sua validação, pois há várias possibilidades de interpretação de um mesmo fenômeno. Patton (2002) já alertou que diferentes gerações ou coleta de dados não geram, necessariamente, os mesmos resultados, pois diferentes estratégias são sensíveis a diferentes nuances do mundo. O que está em questão na articulação é, portanto, testar a consistência dos diferentes dados, entender inconsistências e aprofundar as relações entre a pesquisa e o tema pesquisado. Como diz Resende (2008a), a articulação de diversos métodos de geração e de coleta de dados não apenas traz confiabilidade à pesquisa, mas, sobretudo, possibilita uma variabilidade de ângulos e de perspectivas para a abordagem das questões de pesquisa.

Minha pesquisa documental se deu no interior de uma cadeia de gêneros discursivos institucionais. Este foi o momento da coleta de dados. Ela me levou à análise de parte da materialidade do discurso institucional, material empírico linguístico que tem a potencialidade de apontar a dialética entre linguagem e sociedade para chegarmos aos efeitos sociais dos textos nas práticas e vice-versa. Isso é possível porque os três momentos (m) do discurso (M) – gêneros, discursos e estilos – internalizam-se reciprocamente, legitimando-se, inculcando-se em semânticas, em sintaxes, em léxico e em estilos no interior das práticas universitárias. A unidade de análise foi

o texto, como expliquei no Capítulo 2. Ela me permite acessar os componentes ontológicos: ações, identificações e representações discursivas institucionais em contexto latino-americano e neoliberal global. Meu foco nesta fase da pesquisa foi coletar dados de representações institucionais para observar tendências discursivas da OD institucional e seus impactos nos outros momentos (M) do *habitus* universitário, e não para investigar a função de um discurso de peritos (especialistas em educação, em gestão de pessoal, em linguagem publicitária) na sustentação de poder perante leigos que recebem esses conteúdos. Para tanto, baseei-me, muito seletivamente, no gênero situado, que explicarei na Seção 3.5. Por isso, não fiz uma exegese das categorias, dos tipos e dos recursos da publicidade, do jornalismo, da notícia ou da entrevista, tampouco das práticas de produção e de recepção desses textos. Esse método foi ampliado com o método comparativo, que explico na Seção 3.4.

Entrevistas semiestruturadas, conforme Angrosino (2009), usam perguntas predeterminadas relacionadas ao campo de interesse. Elegi esse método porque ele marca de perto o tópico escolhido – examinar representações discursivas de acadêmicos em cenários neoliberais – e dá acesso também ao fluxo livre de pensamento e das opiniões dos/as colaboradores/as. Ela tira proveito do fato de docentes e discentes trazerem representações endógenas mais fidedignas de eventuais influências neoliberais nesses discursos e nessas práticas. Este é o momento da geração de dados porque constitui interações especificamente organizadas para minha pesquisa. Ela me permite acessar os componentes ontológicos: identificações e representações discursivas docentes na universidade em crise.

Para a interação que tal abordagem exige, minha técnica de entrevista de pesquisa, por um lado, evita situações constrangedoras, uma vez que me posiciono, perante docentes e discentes, também como aluna e como professora que sou. Somos todos/as pertencentes à mesma instituição, no caso, a universidade. Essa minha posição atende ao que aconselha Magalhães (2006), de que a entrevista seja informal, com espaço para os/as participantes se manifestarem livremente. Assim, não encontro, na entrevista, somente reprodução ou representação do conhecimento existente acerca do tema que estudo, mas colaboração com minha pesquisa.

Por outro lado, colocou-me o grande desafio de não induzir as respostas. Para evitar o risco, tomei quatro decisões. Primeiramente, minhas perguntas foram testadas em um questionário encaminhado a um professor da graduação: foi organizado em grupos de perguntas conformes meus componentes ontológicos, por sua vez, norteadores de meus eixos de investigação, explicados

na Seção 3.5. As respostas me ajudaram a perceber possíveis falhas: pressupostos, complexidade e consistência das questões. Esse pré-teste, realizado em 2016, apontou a adequação do questionário para balizamento das perguntas.

Em segundo lugar, compartilhei o recorte da transcrição da primeira entrevista com os/as colaboradores/as para que se posicionassem quanto à minha interpretação e quanto ao modo como foram representados no texto. Apesar do questionário, esse passo foi importante porque a entrevista semiestruturada permite mais fluidez na interação, o que pode trazer indução de alguma resposta. Magalhães (2006, p. 87) endossa: após a transcrição das entrevistas gravadas, é recomendado discutir o texto da transcrição com os/as participantes, pois, muitas vezes, elas/as “ficam preocupados com a entrevista por não conhecerem o gênero discursivo”, abrindo oportunidade de reformulação do que foi dito em uma segunda entrevista.

Em terceiro lugar, fiz uma segunda entrevista com os/as colaboradores/as, desta vez, com dois focos: 1) nos pontos não muito claros das respostas anteriores; 2) em respostas que pudessem ter sido contaminadas pelo meu estilo de entrevista ou pelo próprio tema, que me posiciona claramente. Daí meu reconhecimento da limitação desse método pelo impulso do momento. Dois colaboradores/as tiveram disponibilidade para uma segunda entrevista. Não alteraram as transcrições ou as respostas da primeira entrevista. Os demais estavam fora da universidade, em eventos acadêmicos, mas todos receberam minhas interpretações finais de suas representações nas entrevistas.

As entrevistas envolveram experiências pessoais e de produção de sentido com questões mais gerais (problemas sociais, mudanças políticas, crise econômica, eventos históricos). Elas contêm estímulos narrativos (“fale-me sobre...”) e base comparativa, combinando descrições atuais (“como você se sente como...”) com retrospectivas (“você percebe mudança...”). As perguntas buscaram apreender também aspectos comportamentais, experienciais, atitudinais (opiniões, crenças, valores), processuais. Foram pensadas para confrontar toda a teoria dos capítulos anteriores e, claro, meus componentes ontológicos. Poucas perguntas com potencial de resposta sim/não foram inevitáveis na interação. Como não comprometeram as respostas, mantive-as. Apresento recortes das entrevistas no Anexo A. Finalmente, analisei as respostas em blocos, ou seja, respostas relacionadas ao eixo investigado e unidas, entre si, por um fio condutor. Esse procedimento me ajudou a encontrar padrões e regularidades discursivos e temas emergentes, como ensina Angrosino (2009).

Grupos focais, por sua vez, são uma técnica de pesquisa que privilegia a interação grupal sobre um tópico determinado em uma discussão em grupo. Nessa unidade social mínima em operação, procurei captar pontos de instabilidade, de discordância, de negociação de significados, de valores, de identidades compartilhadas em um “sentido de destino comum presente quando dizemos ‘nós’” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 75). É outro momento de geração de dados, os quais me permitem acessar os componentes ontológicos: identificações e representações discursivas discentes em contexto latino-americano e neoliberal global. Apresento recortes das transcrições das gravações no Anexo B.

A observação não participante, por seu turno, coloca o/a pesquisador/a no meio da comunidade que ele/a está estudando para perceber as atividades materiais e os inter-relacionamentos das pessoas no cenário de campo de modo a levantar padrões, minimizando projeções pessoais. O/a pesquisador/a, porém, não se integra; presencia o fato, mas não participa: “Isso, porém, não quer dizer que a observação não seja consciente, dirigida, ordenada para um fim determinado” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 193) e é um procedimento que tem caráter sistemático. Angrosino (2009) descreve a etnografia como relevante por comportar vários métodos de coleta de dados: observação, participação, entrevistas, documentos. Decidi-me pela observação não participante devido ao meu foco nas representações discursivas, inclusive, daquelas sobre os momentos (M) não discursivos do *habitus* universitário. Ela vem, nas notas de campo que gera, como auxiliar na apreensão de aspectos do *habitus* universitário não apreendidos nas entrevistas.

Angrosino (2009) defende um mínimo de estruturação prévia da observação: explicação do cenário, descrição dos objetos materiais nele presentes, descrição objetiva dos/as participantes, cronologia de eventos, descrição de comportamentos e interações sem interpretações, registro (escritura ou gravação) das interações, anotações sistemáticas. Anexei as notas de campo (Anexo C).

Com esse método etnográfico, busquei capturar representações discursivas, comportamentos e interações para investigar parte da cultura universitária. Este é o momento em que considero a relação dialética entre os demais momentos (M) do *habitus* universitário (P) e o discurso (M), em seus momentos (m), em três níveis da realidade universitária. É o momento final da minha articulação de diferentes métodos de pesquisa; momento de coleta de dados, que me permite acessar parte dos componentes ontológicos não discursivos do *habitus* universitário: atividades, relações, valores/crenças acadêmicos em contexto neoliberal global.

Explorar a relação entre momentos discursivos e não discursivos em um evento acadêmico, como aulas, é crucial no enriquecimento dos dados levantados nos textos. A observação de parte do contexto universitário com a pesquisa etnográfica enriquece vários momentos da análise textual. Esse enriquecimento será efetivado na articulação entre a análise dos dados coletados e gerados e as notas de campo geradas nas observações não participantes. Elas foram do tipo transcrição – anotação de palavras-chaves simultaneamente à interação – alternadas com o tipo descrição – reflexão, análise e interpretação o mais imediatamente possível após as interações, para evitar interrupção de interações e fluxos do comportamento dos participantes. Essas notas transformaram um evento universitário – aula – em relatos que, por sua vez, também serviram para a contextualização dos dados analíticos. Se devo reconhecer e documentar ambos – crença/fala x atuação –, é produtivo focar em eventos dos quais participam os atores entrevistados, confrontando-lhes representações e atuações para me aproximar de suas eventuais contradições.

Discute-se o papel do/a pesquisador/a em termos de associação ao grupo: associação periférica (pesquisador/a *insider*, mas que não participa das atividades do grupo), membro ativo (chega a se envolver na atividade do grupo, mas não compartilha de seus valores, metas e atitudes), associação completa (pesquisador/a como membro ativo e engajado). A escolha do campo de pesquisa considera os fatores e os modos pelos quais o/a pesquisador/a estabelece e mantém relações para operar como observador/a. Mesmo como professora, como estudante e como pesquisadora, assumo minha posição periférica, que não considero limitante à minha pesquisa devido ao caráter complementar das notas de campo. Busquei participantes-chave para tal observação – pessoas situadas nas práticas investigadas e que tenham *status* elevado: os/as próprios/as docentes entrevistados/as. Ser apresentada ao grupo por quem já faz parte dele facilita as interações.

3.3 ETNOGRAFIA DISCURSIVA CRÍTICA E ÉTICA EM ADTO

Etnografia tanto é método – baseia-se na pesquisa de campo, é personalizada, é indutiva, é dialógica –, quanto é produto – gera textos, materialidade linguística das práticas sociais, que devem ser contextualizados nessas práticas, o que exige trabalho de campo (MAGALHÃES; MARTINS; REZENDE, 2017). A etnografia foi associada a outras orientações teóricas: teoria crítica (é dialógica: conversações recíprocas em vez de entrevistas; é dialética: a verdade emerge das divergências e não da homogeneização); colaboração (os/as participantes não são objetos de

pesquisa); estudos culturais (busca discernir como o público se relaciona no contexto, com instituições e com manifestações culturais e os significados hegemônicos construídos, distribuídos e consumidos); interacionismo simbólico (busca desvelar os significados que os atores sociais dão às suas ações; o/a pesquisador/a não é neutro/a). A escolha de meu campo já indica que não defendo, nem a neutralidade, nem o não envolvimento com o tema. Se atuo na área da educação e estabelecimento como paradigma a universidade necessária, sou, já, claramente posicionada. “A postura crítica antecede a investigação” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 10).

A pesquisa etnográfico-discursiva complementa a ADC buscando resolver tópicos amorfos; definir um problema não imediatamente expresso e resultante de comportamentos não previstos pela literatura; identificar os/as participantes em um cenário social, especialmente em cenários de mudança, este, um conceito-chave nesta tese; registrar processos dinâmicos. Sua articulação com a ADC se justifica no acesso a momentos discursivos e não discursivos do *habitus* universitário, inclusive, percepções e perspectivas dos/as colaboradores/as.

Magalhães (2000, p. 45-64) defende a pesquisa etnográfico-discursiva ressaltando suas contribuições para uma consciência linguística crítica. “O termo se refere a um conjunto de princípios ligados ao estudo da linguagem no contexto das relações de poder (...), à crítica de tais relações e à perspectiva de mudança discursiva e social”. Defendendo a pesquisa democrática, ela acha importante tentar minimizar o paradoxo do observador em situações menos artificiais, sempre com a preocupação em se manter a ética da pesquisa. Em toda esta investigação, procurei não perder de vista os aspectos éticos da PQ à luz do que recomenda o Comitê de Ética em Pesquisa. Para Angrosino (2009), essa preocupação se justifica porque a pesquisa etnográfica pressupõe a interação direta entre o/a pesquisador/a e os/as colaboradores/as do estudo. A ética em pesquisa qualitativa implica o reconhecimento dos/as participantes da pesquisa como colaboradores/as de fato, e não como sujeitos pesquisados ou informantes. Em outras palavras, o pesquisador pesquisa sobre, para e com os sujeitos participantes da pesquisa (CAMERON et al., 1992).

Minha abordagem é interativa e crítica – considera as representações dos/as participantes em um espaço de luta política – e reflexiva (CAMERON et al., 1992), pois minha pesquisa é sobre os/as participantes; e é realizada com a colaboração deles/as; é a seu favor, porque minha expectativa é a de que esta tese tenha retorno como objeto de reflexão para esse grupo social. Como diz Magalhães (2006, p. 78), perceber “que as práticas podem mudar é fundamental, pois esse é certamente o primeiro passo para enxergar o problema do abuso de poder e para dar início a um

processo reflexivo capaz de mudar a vida e a identidade das pessoas”. A natureza colaborativa de minha pesquisa esteve na dialogia da entrevista semiestruturada; no interesse que os/as colaboradores/as tiveram pelo tema, pois investigo diretamente suas realidades; no compartilhamento da transcrição das entrevistas, para eles se posicionarem sobre como se viram representados nessas transcrições; e na expectativa de que os resultados lhes sejam úteis.

Magalhães (2010b) chama a atenção para essa consciência ética consubstanciada também na relação entre epistemologia e metodologia, ou seja, entre teoria e prática. Em outras palavras, no modo como percebemos e nos posicionamos perante os/as participantes e como a reflexão metodológica influencia o desenho da pesquisa para acessar esse conhecimento contextualizado na universidade pública.

3.4 SINCRONIA, COMPARAÇÃO E *CORPORA*

Este estudo é sincrônico e comparativo porque objetivo investigar tendências discursivas nas universidades públicas contemporâneas. Na pesquisa documental, meu *corpora* era, em termos de tempo, amplo – 1961 a 2017 – porque o desenho original de minha pesquisa envolvia diacronicidade, para investigar a mudança do discurso universitário. Minha ideia primeva, talvez romântica, era a de que as universidades públicas, lócus de conhecimento e de resistência em momentos políticos históricos, detivessem representações discursivas de defesa nacional e regional. À época, talvez eu não tivesse a noção mais realista de que a universidade, como qualquer instituição social, não se faz no vazio ou no espaço da própria utopia, mas nas redes de tensões sociais, econômicas, políticas, nacionais e internacionais em ação.

Contudo, percorrer a história do nascimento do ensino superior público no Brasil mostrou-me que universidades não nascem no vácuo. Como explorei no Capítulo 1, nascem no jogo de tensões de desenvolvimento econômico, de ditaduras políticas, de influência estrangeira, de reformas orientadas para a eficiência e a produtividade, de contextos neoliberais, mas também de resistência. Como diz Blommaert (2005), pesquisas em ADC devem transcender o presente e acessar a História na e pela linguagem porque poder e desigualdade percorreram longas histórias para se tornarem o que são. Por isso, ele defende levarmos a História a sério para percebermos que o que parece novo não o é, mas resultado de processos específicos sistemáticos, e não acidentais. Esse contexto histórico mais amplo apontou a limitação de uma pesquisa diacrônica para os fins que investigo, em compensação, evitou-me o apagamento dos interdiscursos e das condições

históricas que influenciam o discurso universitário hoje. Assim, lancei mão da flexibilidade em pesquisa para retirar, com esse argumento histórico, a diacronia.

A decisão pela sincronicidade é parte da justificativa da complementação do enquadre epistemológico da ADC com o método comparativo. Um grau de comparação, como defende Flick (2009), entre universidades de distintas origens – tempo, espaço e objetivos fundantes – pareceu-me inevitável porque investigo tendências discursivas universitárias em cenários globais. O método comparativo tem o objetivo de verificar semelhanças e de explicar divergências entre grupos.⁶³ Por isso, não realizei um Estudo de Caso, pois ele, embora descrevesse a totalidade de algum aspecto de uma instituição específica, limitaria a investigação de tendências discursivas. Tal comparação incidirá na pesquisa documental – momento de investigação de representações institucionais –, mantendo-se constantes os gêneros situados, o período desses gêneros, o contexto em que circularam, o suporte, o nível da graduação ou os departamentos em que se originaram e a que se referem. Incidirá também, em certa medida, na análise dos dados gerados nas entrevistas semiestruturadas. Como permite Patton (2002), pesquisas qualitativas incluem abertura metodológica, combinando abordagens e criatividade.

Para esse cuidado metodológico, Sartori (1991) impõe três perguntas: 1) por que comparar? 2) O que é comparável? 3) Como comparar? Ele responde: 1) comparar controla as generalizações. 2) Comparam-se aqueles que guardam semelhanças e diferenças. 3) Comparam-se semelhanças e diferenças. Flick (2009) completa meu argumento dizendo que a comparação é um ponto intermediário entre a complexidade da instituição investigada e a generalização. Comparação, componente importante de qualquer desenho de pesquisa (FLICK, 2009), procura semelhanças nos casos semelhantes para encontrar o núcleo da variação no campo, a fim de desenvolver um entendimento mais sistemático das respostas analisadas. A ideia é colocar distintas universidades em perspectiva.

O *corpora* da pesquisa documental, das entrevistas, do grupo focal e da observação não participante foi coletado e estruturado durante os anos letivos de 2014 a 2018. Foram 7 docentes entrevistados, 1 grupo focal com 3 estudantes e 2 observações não participantes em distintos departamentos. Na degravação das entrevistas e do grupo focal e nas notas de campo das

⁶³ O método comparativo se mostrou muito útil na obra *New Labour, new language* (2000), em que Fairclough, para tirar conclusões sobre o estilo retórico de Tony Blair, comparou-o aos de outros líderes políticos, como Margaret Thatcher. Mostrou-se útil também nas análises que Fairclough (2001a) fez de textos de distintas universidades, comparando três delas.

observações não participantes, alcancei, aproximadamente, 10 horas de entrevistas, 1 hora de debate entre estudantes e 4 horas de observação, gravadas e transcritas em 125 páginas. Foram professores com tempos de docência e de departamentos distintos – variando entre 3 e 30 anos de docência em universidades –, para aumentar a heterogeneidade de áreas e de visões, diminuindo eventuais contaminação de tempo e de espaço. Essa variedade na seleção de pessoas não foca minha análise na diferença de idade, mas na variedade de temas e de representações discursivas que emergem. “O principal interesse dos pesquisadores qualitativos está na tipificação da variedade de representações”: opiniões, sentimentos, explicações, crenças, identidades, estereótipos, hábitos, cosmovisões (BAUER; GASKELL, 2002, p. 57).

Esses aspectos quantitativos de minha tese também merecem uma explicação. Segundo Flick (2009, p. 45), o tamanho do *corpora* pode ser decidido por duas lógicas: a formal e a informal. Na primeira, os critérios são definidos previamente. Na segunda, esses critérios, não tão formais, são decididos durante a pesquisa, conforme os dados vão sendo obtidos, e a análise, desenvolvendo-se. Nesta última, “é mais a ideia do que ainda está faltando nos dados (...) que move as decisões”. O tamanho do meu *corpora* foi definido informalmente.

Ademais, esse número de entrevistados/as atende ao que preconiza Angrosino (2009): o tamanho de uma amostra depende das características do grupo estudado, dos recursos de tempo, de mobilidade do/a pesquisador/a e dos objetivos do estudo. Como minha população não é diversificada – docentes e discentes de graduação de universidade pública –, até mesmo uma entrevista já seria, para Angrosino (2009), legítimo. Por isso, minha amostra nas entrevistas semiestruturadas é significativa na capacidade de representar a relevância dos processos investigados em termos de experiência e de envolvimento dos/as participantes com o fenômeno investigado (FLICK, 2009).

Um último critério de finalização foi o de saturação: percebi que acrescentar mais estratos já fazia pequena diferença em termos de representações sobre a mercantilização do discurso da universidade pública e seu impacto nessa prática social. Variedades representacionais são limitadas no tempo e no espaço social. Podesva e Shama (2013) me ajudaram dizendo que *corpora* menores podem trazer conclusões consideráveis se o fenômeno estudado não é raro. Como expliquei na Apresentação, meu tema não o é.

3.5 *CORPUS*: COLETA E GERAÇÃO DE DADOS LINGUÍSTICOS

O *corpus* linguístico foi se definindo no avançar da pesquisa. Ao contrário de uma amostragem aleatória, ele foi sistematicamente construído. Os recortes na pesquisa documental e nos demais métodos seguiram os critérios de relevância, de homogeneidade e de sincronicidade (BAUER; GASKELL, 2002). A relevância de cada recorte foi dada pelo meu tema único e pelos meus componentes ontológicos. A homogeneidade esteve na substância material dos dados: textos institucionais, entrevistas individuais, entrevistas em grupo focal e notas de campo. O recorte temporal – sincrônico – foi justificado na seção acima: minha visão sincrônica me situou na coleta de dados da pesquisa documental por meio de textos os mais atuais possíveis, ou seja, entre 2015 e 2018, para apreender os impactos da agudização do neoliberalismo na universidade pública em crise. Os demais modos de coleta e de geração de dados – entrevistas, observação não participante e grupo focal – foram guiados por perguntas e por mediações sobre o tempo presente.

Outro recorte é o nível de graduação. Ele se justifica porque a graduação se destina a oferecer a base primeira e mais ampla de pesquisa ao/à aluno/a e é regido por professores/as que ajudam, ou inspiram, esses/as alunos/as a se decidirem sobre o futuro: seguir uma carreira acadêmica ou aplicar os conhecimentos alcançados na universidade na própria sociedade, com possibilidades de uma visão social e coletiva. Na graduação, o/a discente se aproxima significativamente da pesquisa; reconhece-se, ou não, como futuro pesquisador; identifica a área do conhecimento que apela a seus objetivos como profissional e como ser social, para além da vocação.

No recorte da pesquisa documental, conforme o objetivo e a função sociológica dos gêneros discursivos, elenquei, organizei e analisei textos com gradiente de hibridização de gêneros, sobretudo, do gênero publicitário, conforme seu grau promocional mais explícito porque minhas análises dos textos institucionais se dão à luz do conceito de cultura promocional (FAIRCLOUGH, 2001a). Quanto aos gêneros situados elencados, a composição do *corpus* foi, obviamente, consequência da relação ontológica, epistemológica e metodológica. A consideração-chave foi alcançar a combinação apropriada entre o objetivo da pesquisa – investigar discurso e práticas universitários em contextos neoliberais globais – e o tipo do *corpus* – representativo das tendências das mudanças discursivas das universidades contemporâneas. Ele foi, portanto, organizado conforme diferentes potenciais e limitações epistemológicos: textos endógenos, considerando a cadeia do mais abstrato ao mais concreto (nível da análise – ADTO):

Quadro 9 - Níveis de abstração de gêneros discursivos

Pré-gêneros ----- gêneros desencaxados ----- gêneros situados ---- textos

Fonte: com base em Fairclough (2003).

Pré-gêneros, ou tipo textuais, são os cotidianos, espontâneos, abstratos. Gêneros desencaxados são os potenciais de realizações linguísticas. Quando materializados, originam os gêneros situados. Estes últimos são as realizações linguísticas por propriedades sociocomunicativas (RAMALHO; RESENDE, 2011). Textos, como expliquei no Capítulo 2, são a materialização do discurso investigado.

Meus gêneros situados foram *homepages*, entrevista e notícia. Analisar gêneros situados (o principal e os subgêneros) é fundamental na ADTO porque permite ver a correlação entre língua, ideologias e visões de mundo, superando a trivialidade do estudo do aspecto meramente textual de um gênero discursivo. Essa superação assume a relevância do gênero nas práticas sociais (RAMALHO; RESENDE, 2011). A diversidade de gêneros procurou assegurar a diversidade de práticas, evitando a homogeneização que Fairclough (2001b) critica em Pêcheux.

Esses gêneros situados (m) se justificam nos seguintes critérios: 1) potencialidade de apontar contradições internas entre as representações da instituição e as representações de docentes e de discentes, investigadas na geração de dados; 2) representatividade institucional, administrativa, midiática; 3) homogeneidade: coerência discursiva da OD de uma mesma instituição; 4) potencialidade de apontar (inter) ações a distância – gêneros virtuais como mecanismo de desencaxe temporal/espacial nas experiências mediadas. Logo, o suporte dos gêneros elencados é o virtual. Ele não apenas facilita a pesquisa, quanto dá acesso aos documentos recentes que divulga com grande alcance, característica das sociedades modernas. Traz ainda grande variedade de gêneros situados.

Investigar cadeia de gêneros é importante porque ela pode contribuir para o exercício de poder. A relação entre poder e gêneros é central na ADC. Gêneros discursivos universitários, associados aos meios de comunicação de grande alcance, podem se configurar gêneros de governança das práticas universitárias legitimadoras da racionalidade neoliberal pelo gênero promocional. Esses gêneros integram o aparato da comunicação institucional universitária regulando e controlando regras, valores, identificações, práticas, eventos noticiados, vozes permitidas e os modos como as pessoas reagem a esses eventos (FAIRCLOUGH, 2003). Por isso, são gêneros de governança. Eles ajudam a estabelecer parcerias por governança porque são

importantes na sustentação de estruturas institucionais das sociedades modernas, como governo, empresas, universidades, mídia, todas interligadas entre si e ao governo.

É possível contrastarmos os gêneros de governança com os gêneros práticos. Estes figuram em fazer as coisas; aqueles, em governar como as coisas são feitas (FAIRCLOUGH, 2003). São caracterizados pela propriedade de recontextualização, como a apropriação de elementos da prática acadêmica pela publicitária; são mediados por gêneros especializados em ação a distância, recontextualizando e transformando práticas sociais, modelando a forma como vivemos e os significados que damos às nossas vidas. Nessas recontextualizações, práticas dos campos político e econômico são filtradas na cadeia de gêneros universitários, sendo incorporadas, nem sempre claramente, no senso comum e no *habitus* universitário de modo recursivo, projetando os atores acadêmicos nessa cadeia de recontextualizações.

Por isso, no interior desse espectro de gêneros discursivos, o *corpus* possibilita identificar a articulação entre os campos aqui considerados – política, economia, cultura, ensino superior. Meu *corpus*, portanto, busca ser representativo da relação entre essas OD e aquela universitária. Apesar de um planejamento inicial, fui redefinindo o número e os gêneros situados selecionados, de modo a percorrer os caminhos que cada texto institucional e que cada fala dos entrevistados foram abrindo em suas dinâmicas e em suas intertextualidades incessantes:

Figura 6 - Resolvendo o paradoxo do corpus teórico



Fonte: a autora.

Essa construção é cíclica porque não se pode determinar aprioristicamente qual *corpus* é representativo. Conforme Bauer e Gaskell (2002), linguistas, pesquisadores qualitativos, enfrentam

o paradoxo do *corpus* teórico: começam a estudar variedades de temas, de opiniões, de cosmovisões, de comportamentos e de práticas da vida social que ainda são desconhecidas, o que impede um racional de representatividade. Tal paradoxo é resolvido na circularidade: selecionar, analisar, selecionar de novo. Conforme Wodak e Meyer (2009, p. 27), “O levantamento de dados não é uma fase específica que deve ser completada antes de a análise começar”, pois novas questões podem surgir durante a pesquisa, demandando o levantamento de novos dados.

Uma decisão foi eliminar as ementas das disciplinas do *corpora*. Embora textos endógenos e importantes na investigação do nível de ecologia dos saberes⁶⁴ ou de descolonização do saber, ou ainda de privilégio das epistemologias do Sul, aspectos fundamentais para investigação do paradigma da universidade necessária, sua exploração inicial já se mostrou, porém, de grande envergadura, suficiente para outra investigação, dada a quantidade de disciplinas em uma universidade. Decidi investigar esses deslocamentos teóricos e epistemológicos nas representações discursivas docentes.

Outra decisão referente ao *corpus* foi não analisar o Relatório de Autoavaliação Institucional 2016⁶⁵, também um texto endógeno. As perguntas que esse documento faz a docentes e a discentes estão subsumidas e ampliadas nas perguntas de minhas entrevistas semiestruturadas e do grupo focal, estas, sim, mais voltadas a meus/minhas colaboradores/as. O acesso a esse aspecto ontológico da minha pesquisa apenas se mostrou mais viável na entrevista, no grupo focal e na observação não participante porque minha investigação busca aspectos mais sutis da relação entre os atores universitários.

O recorte das entrevistas individuais e do grupo focal estão nos anexos A e B. Seguindo orientações de ética em pesquisa de Magalhães (2006) e o exemplo de Resende (2008a), anexei recortes das entrevistas, para minimizar tergiversações e afetos dos entrevistados e incômodos de exposição de posições problemáticas, apesar de ter garantido o anonimato dos/as colaboradores/as. Ao mesmo tempo, evitei higienizações demasiadas, mas é sempre um recorte.

Após as decisões ontológicas, epistemológicas e metodológicas do meu desenho de pesquisa, chego às articulações:

⁶⁴ Para saber mais: < <http://alice.ces.uc.pt/news/?p=4466>>.

⁶⁵ Disponível em: <<http://www.cpa.unb.br/images/cpa/autoavaliacao/Relatrio-de-Autoavaliacao-Institucional-2016.pdf>>. Acesso em: 7 set. 2017.

Quadro 10 - Ontologia, Epistemologia e Metodologia

Dimensões discursivas investigadas	Objetivos da pesquisa	Questões	Múltiplos Métodos	Componentes ontológicos do <i>habitus</i> universitários	Corpus	Potencialidades e limitações de cada dado
Ações, representações e identificações institucionais	(a) investigar ações, representações e (auto) identificações discursivas institucionais universitárias em contexto global e de crise universitária	(a) como as universidades agem, representam e identificam (-se) discursivamente em contexto global e de crise universitária	pesquisa documental coleta de dados	Ações, identificações e representações discursivas institucionais em contexto latino-americano e neoliberal global	<i>Homepage</i> , entrevistas e notícias institucionais virtuais (cadeia genérica)	Potencialidade: apontar a dialética entre linguagem e sociedade; dados de natureza formal x Limitação da interpretação – impossibilidade da neutralidade analítica
Representações e identificações da <i>Intelligentia</i> Universitária	(b) investigar representações e (auto) identificações docentes na universidade em crise	(b) como docentes representam aspectos da docência e identificam (-se) discursivamente na universidade em crise	entrevistas semiestruturadas geração de dados	identificações e representações discursivas docentes em contexto latino-americano e neoliberal global	Transcrições de entrevistas com docentes	Potencialidade dialógica: negociação das interpretações entre pesquisador e colaboradores, diminuindo a limitação dessas interpretações; acesso às representações dos momentos não discursivos do <i>habitus</i> universitário x Limitações: dados de natureza informal (gerados pelo impulso do momento)
Representações e identificações discentes	(c) investigar representações e (auto) identificações discentes na universidade em crise	(c) como discentes representam expectativas e cotidiano discentes e identificam (-se) discursivamente na universidade em crise	Grupo focal Geração de dados	identificações e representações discursivas discentes em contexto latino-americano e neoliberal global	Transcrição do grupo focal	Potencialidade dialógica: negociação das interpretações entre pesquisador e colaboradores, diminuindo a limitação dessas interpretações; acesso às representações dos momentos não discursivos do <i>habitus</i> universitário x Limitações: dados de natureza informal (gerados pelo impulso do momento)

Dimensões discursivas investigadas	Objetivos da pesquisa	Questões	Múltiplos Métodos	Componentes ontológicos do <i>habitus</i> universitários	Corpus	Potencialidades e limitações de cada dado
Momentos não discursivos do <i>habitus</i> universitário	(d) investigar a dialética entre momentos discursivos e não discursivos do <i>habitus</i> da universidade em crise	(d) qual a dialética entre momentos discursivos e não discursivos do <i>habitus</i> da universidade em crise?	Observação não Participante Coleta de dados	atividades, relações, valores/crenças acadêmicos em contexto latino-americano e neoliberal global	Notas de campo	Potencialidade de apreensão dos aspectos materiais das atividades e das relações universitárias em uma rede de práticas x Limitações: inserção no grupo

Fonte: a autora

Para marcar meu tema de perto na investigação dos componentes ontológicos, três eixos nortearam a pesquisa documental e a fase etnográfica dos próximos capítulos, 4, 5 e 6. Eles se justificam naquilo em que se articulam com os conceitos-chave explorados no Capítulo 1 e que tecem meu contexto de investigação:

Quadro 11 - Racionalidade neoliberal e eixos de investigação

Eixo 1: Função da universidade pública
Qual a função da universidade pública?
A racionalidade neoliberal afeta essa função?
Eixo 2: Relação entre Estado e universidade pública
Como é a relação entre a universidade e o Estado?
A racionalidade neoliberal e os jogos globais afetam essa relação?
Eixo 3: Identidade/identificação docente e discente na universidade em crise
Como é sua relação com a universidade?
O que é ser docente/discente em universidade pública?

Fonte: a autora

Esses três eixos não são estanques. Ao contrário, são interdependentes: se a relação entre universidade e Estado é estreita, como vimos no Capítulo 1, mudanças nessas relações impactam a própria função da universidade e sua relação com docentes e discentes. Charles (2015) me ajuda na articulação desses eixos com meu contexto de mercantilização do *habitus* em sua relação com o Estado em jogos globais mais amplos: as demandas do Estado à universidade são uma escolha política. Demandas por racionalidade instrumental, característica do neoliberalismo, impactam a função da universidade – é a característica cultural de EPC, ou seja, os objetivos do ensino superior, como eu disse na Seção 1.3 – e a relação desta com docentes e discentes: competição em vários níveis (entre universidades, departamentos, grupos de pesquisa e disciplinas para obter recursos, competição essa similar ao do mercado econômico das empresas); sistemas de classificação quantitativos; burocratização para além daquelas do ensino e da pesquisa, como a de gestão.

Se, como defenderam os teóricos que me acompanharam até aqui, a racionalidade neoliberal reestruturou as relações entre política, economia e domínios sociais; produziu novo imperialismo das agências financeiras internacionais; intensificou a exploração do trabalho; se a pós-modernidade vinculou ainda mais a ciência ao capital, a investigação norteada por esses três eixos me possibilitará investigar a mercantilização do discurso universitário. Se a racionalidade neoliberal é estruturante de comportamentos nas instituições, nas condutas e nas consciências, a ADC fundamentará essa investigação da dialética entre os momentos dessa prática social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensando a mercantilização do discurso das universidades públicas no contexto do capitalismo global, delineei minha pesquisa na perspectiva da relação ontológica, epistemológica e metodológica à luz da ADC. A investigação dos momentos (m) que formam a OD do discurso universitário (M) como um momento da prática universitária (P) me levou a essa relação, assim como a esse *corpus*. Explorá-los me permitirá explicar a relação entre esse discurso (M) e os outros momentos (M) não discursivos da prática universitária (P).

Investigarei a colonização da OD universitária pelas OD Econômica, Política e Cultural por meio da universalização do discurso do novo capitalismo fundado no consumo e dos modos de operação da racionalidade neoliberal, garantindo a manutenção da hegemonia neoliberal dos mercados centrais. Tal colonização pode ser desvelada nas representações de atores acadêmicos. Por isso, fundamental foi ter um mapeamento de categorias de análise que me apontassem esses momentos (m), assim como as tendências abrangentes de mudanças discursivas relacionadas a mudanças sociais e culturais (FAIRCLOUGH, 2001b).

Se a ADC é transdisciplinar, é crítica e é útil na investigação do uso da linguagem em contextos que envolvem poder, considerarei também elementos de análise linguística da Sociologia: poder, hegemonia e ideologia. Como ressaltou Magalhães (2003a), poder não é apenas uma estratégia de cima para baixo por que não há relações de poder sem resistência, tornando-se útil, portanto, observar poderes, mesmo os institucionais, em sua dialética, ao contrário de uma visão marxista ortodoxa. O que diz Magalhães corrobora o desenho da minha pesquisa, qualitativa, multimetodológica.

Ao investigar essas relações com o objetivo de explorar como o discurso mantém um erro social, retomo Bolívar (2007, p. 13): “aunque es difícil deshacerse del sesgo ideológico, el objetivo es utilizar las mejores herramientas teóricas y metodológicas para explicar los fenómenos sociales y políticos”. Para ela, a primeira metodologia é “enfrentar problemas comunes, en un tiempo concreto, en situaciones críticas por conflictos de poder, con actores concretos.” Daí meu tema, daí meu desenho de pesquisa.

Os próximos capítulos são os analíticos. Se “El analista crítico (...) debe conocer a fondo la teoría sobre los textos y saber describirlos, y también conocer su sociedad” (BOLÍVAR, 2007, p. 16), cada análise será acompanhada de breve comentário explanatório para relacionar as representações discursivas analisadas a eventos sociais em curso (entrevistas, debates, pesquisas).

Capítulo 4 – UNIVERSIDADE OPERACIONAL?

Neste capítulo, analiso os dados de natureza formal – textos institucionais – para investigar meu componente ontológico – ações, representações e (auto) identificações institucionais. Se discurso institucional deriva de controle social e político (MAGALHÃES, 2010b), esta fase é crucial na investigação de impactos econômicos e políticos na universidade pública contemporânea. Este capítulo me ajuda a alcançar meu primeiro objetivo de pesquisa: (a) investigar ações, representações e (auto) identificações discursivas institucionais universitárias em contexto global e de crise universitária. Reflito sobre ele com minha primeira questão de pesquisa: (a) como as universidades agem, representam e identificam (-se) discursivamente em contexto global e de crise universitária?

Para Fairclough (2010), as universidades são uma OD, um aparato de interação verbal, uma comunidade de discursos, de ideologias, de eventos discursivos descritos em termos de seus componentes e identificados em trabalhos etnográficos: configurações, participantes (identidades e relações), objetivos. Como instituição, universidades facilitam ou constroem interações verbais de seus membros com enquadramentos de ação que incluem formulações e simbolizações de um conjunto particular de representações ideológicas: modos particulares de falar com base em modos particulares de ver. Essa propriedade predomina em instituições que têm uma Formação Ideológica Discursiva (FID) predominante, ou seja, é a FID que posiciona participantes, configurações, objetivos, representações ideológicas em relação ao próprio conjunto de eventos discursivos (FAIRCLOUGH, 2010).

A FID dominante pode se mostrar incontestável. Suas normas, então, podem ser naturalizadas, tornando-se opacas. Se a naturalização e a opacidade de ideologias são propriedades significantes do discurso, é importante esclarecer seus efeitos. Um deles é contribuir para a reprodução da estrutura macro (formação social). Outro é tornar uma representação ideológica particular invisível como ideologia (senso comum).

Este é o momento da pesquisa documental e do método comparativo. As universidades comparadas são a Universidade de Brasília (UnB) e a Universidade de São Paulo (USP). A primeira foi escolhida não apenas por ser a universidade onde desenvolvo meu doutorado (critério de conveniência do pesquisador), mas também por ser a própria universidade necessária, conforme o ideal de seu fundador, Darcy Ribeiro. A segunda, pelos motivos que explico a seguir.

Pensando no critério 1 de Sartori – por que comparar –, trago minha intenção de falar em tendências, o que diminui o risco de generalizações, inclusive, porque lancei mão da etnografia, que focaliza práticas e eventos particulares. As leis das Ciências Sociais são probabilísticas, ou seja, são leis de tendência (SARTORI, 1991). Não pretendi nem pretendo que o que ocorre nas universidades aqui comparadas tenha validade universal, mas a comparação pode sugerir que processos semelhantes têm lugar em universidades distintas, afinal, todas situadas no mesmo contexto global neoliberal.

Pensando no critério 2 de Sartori (1991) – o que é comparável –, vejo ambas as universidades, que apresentarei abaixo, comparáveis (semelhantes) no *status* de universidades públicas, contemporâneas, brasileiras e nas ideias e nas formas fundantes humboldtianas – contrárias ao conhecimento puramente utilitário e especializado, mas defensoras da perspectiva prática desse conhecimento; defensoras da formação humanista e da autonomia intelectual (RIBEIRO, 1969, 1962/2011; PAULA, 2002). Ambas foram impactadas pela Reforma de 1968, que revigorou a burocratização, a racionalização, a especialização científica de viés tecnocrático e despolitizado, a organização para a produtividade e a eficiência

Ao falar de autonomia universitária – cara a ambas as universidades, destacada em seus decretos de fundação –, não desconheço a ambiguidade da relação entre universidade e Estado desde a concepção humboldtiana: defende-se que a intervenção deste naquela é sempre prejudicial, mas aquela recorre ao financiamento deste. Há sempre uma tensão entre essas duas instâncias, uma vez que a universidade depende materialmente do Estado. Se a dependência é material, a luta, diz Jaspers (1959), deve ser espiritual, originando-se no espírito da universidade, que, hoje, insere-se no contexto maior do novo espírito do capitalismo.

Pensando no critério 3 de Sartori (1991) – como comparar –, vejo que essas universidades, apesar de algumas semelhanças, são distintas na finalidade de origem, o que justifica a comparação de seus discursos. A Unb nasceu para romper a influência das escolas profissionais nas universidades brasileiras, de caráter mais técnico que científico e mais de formação de profissionais que de investigadores. É evidente que não há erro em tal concepção, desde que não torne permanente o que deveria ser transitório (RAMOS, 1962/2011). Em *A Universidade Necessária*, Ribeiro (1969) pensa a universidade brasileira nas condições de uma nação subdesenvolvida para aplicar padrões internacionais de ciência e de pesquisa no conhecimento da sociedade nacional e

na superação de seus problemas e para preparar uma força de trabalho nacional indispensável ao progresso autônomo do país, permitindo-lhe integrar-se à civilização emergente.

<p>ESTATUTO E REGIMENTO GERAL</p> <p>Título I – Da Universidade, Princípios e Finalidades</p> <p>Art. 3</p> <p>São finalidades essenciais da Universidade de Brasília o ensino, a pesquisa e a extensão, integrados na formação de cidadãos qualificados para o exercício profissional e empenhados na busca de soluções democráticas para os problemas nacionais.</p> <p style="text-align: right;">(UNB, 2011, grifo nosso)⁶⁶.</p>
--

A UnB nasceu fiel à libertação da condição de subdesenvolvimento do povo brasileiro; nascia crítica para opor-se à universidade alinhada; para propor alternativas às práticas políticas e sociais existentes (PIRES, 2011). A distinção da UnB, portanto, está em sua criação: surge não apenas como a mais moderna universidade do país, mas como um divisor de águas, quer por suas finalidades, quer por sua organização institucional (FÁVERO, 2006). Nasceu como um marco porque rompia com o modelo existente desde a fundação da USP em 1934 (TRIGUEIRO, 2003).

A UnB nascia como alternativa à universidade tecnocrática dos contextos autoritários da América Latina que serviram de base para o distanciamento cultural entre universidade e sociedade, assim como para a alienação, a formação de mão de obra superior e o *apartheid* que imperou no continente. Em vez de reformada, a UnB pôde ser criada, sem derivar-se da academia tradicional, banhando-se em um pensamento humanista e social (BUARQUE, 1994). Seu impulso utópico originário estava em ser pública, mas não estatal; em ser inovadora.

A USP, por sua vez, apesar das ideias humboldtianas de sua origem, surge como um projeto de formação de elites intelectuais e de dirigentes modernos para assegurar a própria hegemonia no plano nacional (PAULA, 2002), já na linha do que Ouriques (2017a) chama de peça de estabilidade burguesa e necessária para a reprodução cultural da classe dominante do sistema capitalista.

⁶⁶ UNB. Estatuto e regimento geral. Brasília: FUB/Editora UnB, 2011. Disponível em: <http://www.unb.br/images/Noticias/2016/Documentos/regimento_estatuto_unb.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2017.

Decreto n.º 6.283/1934

Art. 2º – São fins da Universidade:

- a) promover, pela pesquisa, o progresso da ciência;
- b) transmitir, pelo ensino, conhecimentos que enriqueçam ou desenvolvam o espírito, ou sejam úteis à vida;
- c) formar especialistas em todos os ramos de cultura, e técnicos e profissionais em todas as profissões de base científica ou artística;
- d) realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e das artes, por meio de cursos sintéticos, conferências palestras, difusão pelo rádio filmes científicos e congêneres.

(SÃO PAULO, 1934)⁶⁷.

Apesar da origem humboldtiana, foi desenvolvida, em boa parte, por intelectuais franceses, com formação nas universidades de conceito napoleônico – faculdades fragmentadas; cartesianas; defensoras do saber produtivo e objetivo, logo, mensurável segundo aplicações práticas; em sua primeira fase, acríicas quanto às desigualdades inerentes ao modo capitalista de produção; voltadas à formação de profissionais e de ideólogos sob a égide do poder do Estado visando à consolidação do capitalismo para o desenvolvimento nacional. Havia, portanto, um duplo interesse: o francês, de conquistar a América, e o da elite local brasileira, de modernizar-se. O papel maior que a classe dominante destinou a esta universidade era o de formar quadros dirigentes, e não o de priorizar a educação popular. Era a concepção liberal e elitista de universidade (PAULA, 2002). Aqui está a maior diferença entre ambas.

Estabelecidas e justificadas as condições da comparação, o critério é o das similitudes discursivas, interpretadas, depois, na determinante diferença entre ambas: a finalidade de origem. É justamente essa diferença que me ajudará a interpretar alinhamento ou não de tendências discursivas da UnB, historicamente destinada à resistência, ao discurso da USP, historicamente elitista. Contrapor o ideário do paradigma universidade necessária ao ideário da universidade para a formação das novas elites dirigentes me permite comparar tendências discursivas.

Materializando a comparação: ao justificar o *corpus* desta pesquisa na Seção 3.5, expliquei porque escolhi o gênero situado *homepage* institucional das duas universidades: 1) ele representa, na perspectiva de construir aspectos da realidade, a própria universidade para um público amplo; 2) ele projeta identificações institucionais; 3) ele estabelece relação entre a instituição e a sociedade

⁶⁷ SÃO PAULO. Decreto nº 6283, de 25 de janeiro de 1934. Cria a Universidade de São Paulo e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado*. São Paulo, 25 jan. 1934. Disponível em: <<http://www.leginf.usp.br/?historica=decreto-n-o-6-283-de-25-de-janeiro-de-1934>>. Acesso em: 2 maio 2018. em: 2 maio 2018.

ou a/o candidata/o e os/as demais agentes acadêmicos/as, docentes e discentes, agindo sobre as pessoas; 4) ele hierarquiza (instituições exercem poder sobre a pessoa) e distancia (a instituição opera em escala local, nacional ou regional) simulando uma relação social⁶⁸. Elas produzem notícias sobre o cotidiano e sobre a produção acadêmica e administrativa do *campus*, sobre serviços oferecidos e torna pública a ação da administração superior (UNB, 2017). Além disso, elas o fazem em grande alcance graças à tecnologia. Finalmente, o caráter público das informações abrigadas nesse suporte permite minha investigação sem ferir os princípios da ética em pesquisa.

Certamente, *sites*, que abrigam *homepages*, são suporte virtual que têm função de divulgação de serviços ou de conteúdos e sofrem constrangimentos internos e externos conforme as instituições que anunciam. Chamo a atenção para o que Marcuschi (2008) concluiu em sua discussão entre gênero e suporte: o suporte não é neutro, e o gênero não fica indiferente a ele. O suporte é imprescindível para que o gênero circule na sociedade, logo, tem interferência sobre ele. Gênero é sempre identificado com o suporte, no que Marcuschi (2008) chama de coemergência. Ele reforça a definição de *site* como suporte e de *homepage* como gênero. O que investigo nas análises abaixo é a relação entre esse suporte e esse gênero situado *homepage* universitária e os constrangimentos de outras OD: a política, a econômica e a cultural.

A relação entre os gêneros que serão analisados e a governança vem de Fairclough (2003). Ele utiliza o termo *governança* para quaisquer atividades no interior de uma instituição direcionadas a regular ou a gerenciar outras práticas sociais. Fairclough (2010) reconhece que não se pode avançar em análises críticas do discurso organizacional/institucional sem assunções teóricas sobre mudanças organizacionais. Não foi seu objetivo, nem o desta tese, propor uma teoria geral de mudança organizacional, mas considerar tais assunções na perspectiva da ADC conforme a versão de EPC e EBC abordadas no Capítulo 1. Isso significa considerar que estruturas institucionais são hegemônicas; fundamentam-se em e reproduzem relações particulares de poder em arranjos relativamente estáveis, mas podem entrar em crise por mudanças e por pressões externas e internas quando esse arranjo é percebido como não mais viável.

⁶⁸ Fairclough (2003) cita o exemplo do Fórum Econômico Mundial (FEM), em Davos, que, alarmado pelas críticas à globalização neoliberal que ele advogou e à própria atuação tida como antidemocrática, criou um *site* interativo que convida pessoas a debaterem temas, seletivamente escolhidos, por e-mail, para serem publicados no *site*, mudando as relações entre uma organização internacional poderosa e os cidadãos locais.

Outra observação fundamental: no âmbito do gênero situado escolhido e justificado acima, os textos analisados se justificam nos eixos que guiaram as perguntas (Figura 16 da Seção 3.5). Analisei textos que pudessem apontar a racionalidade neoliberal como indicativo da mercantilização do ensino superior público, meu contexto mais amplo, no discurso institucional com foco em representações discursivas dos três atores acadêmicos em foco – instituição, docentes e discentes. Esses eixos nortearam os três capítulos analíticos. Apenas assim eu poderia confrontar essas três perspectivas acadêmicas aqui observadas. Há, portanto, um fio condutor que liga e harmoniza toda esta tese, desde os capítulos teóricos até as considerações finais, passando pelos analíticos.

4.1 AÇÕES, REPRESENTAÇÕES E (AUTO) IDENTIFICAÇÕES INSTITUCIONAIS: *ETHOS* UNIVERSITÁRIO

Figura 7 – *Homepage* da Universidade de Brasília



Fonte: UnB, 2018⁶⁹.

Na perspectiva da ação (como o texto age), o gênero situado *homepage* universitária, gênero principal, traz um texto multimodal com pré-gêneros hierarquicamente articulados: combina a

⁶⁹ UNB. Estude na UnB. Disponível em: <<https://www.unb.br/estude-na-unb>>. Acesso em: 28 abr. 2018.

injunção do título imperativo *Estude na UnB*, com a argumentação de porque ingressar nessa universidade, com as descrições *é referência, (é) nota máxima, (é a) melhor universidade, uma das dez melhores*. A hibridização dessa estrutura genérica – elementos de notícia, de publicidade (foto, injunção), de jornalismo (sequência descritiva da universidade) – gera uma intergenericidade entre o campo acadêmico e esses outros três, que pode, neste caso, constituir estratégia de luta hegemônica servindo à racionalidade neoliberal, cujos argumentos incluem o de que universidades precisam se promover, pela publicidade, para atrair investimentos.

Características discursivas promocionais parecem se relacionar à comoditização do discurso pela aproximação do ensino – um direito constitucional – a um produto publicizado – *a melhor universidade* (FAIRCLOUGH, 2001b). Há uma interdiscursividade entre discurso institucional e discurso publicitário na lexicalização *melhor, excelente*, típicas da publicidade. Para Fairclough (2003), essa diluição de fronteiras é vista como característica da pós-modernidade ou como faceta cultural do novo capitalismo.

Para Fairclough (2001a, 2001b), os termos *promocional* e *consumo* apontam para as consequências culturais da comoditização do discurso e para uma mudança da ênfase da economia para a produção e para o consumo. As consequências dessa generalização da promoção para as OD contemporâneas são radicais. Para o que interessa a esta tese: 1) reestruturação extensiva de fronteiras entre as OD, como o gênero publicitário colonizando as OD do serviço público em escala maciça, gerando gêneros híbridos parcialmente promocionais; 2) mudança na relação entre significado, significante e referente, como a publicidade, mais dependente de imagens que de textos.

A imagem próxima ao início do texto, arranjo característico do gênero publicitário, mais a logomarca, mais a injunção são elementos de publicidade (FAIRCLOUGH, 2010). Evocam um estilo de vida, criando um mundo antes mesmo que os leitores o ocupem: um *universo de excelência*. Se o novo capitalismo demanda re-estruturação de diferentes campos sociais e reescala das relações globais, a publicidade, necessária para se manter no mercado e atrair investimentos, cria uma ambivalência entre informação comunicacional e informação estratégica, tecnologia discursiva que visa a sustentar o capitalismo fundado no consumo. Os meios e as instâncias de comunicação têm papel fundamental nesse processo.

Há também democratização no discurso conversacional – cujo domínio primário era o das interações pessoais da esfera privada –, que elimina marcadores explícitos de poder, diminuindo

marcas de assimetria entre instituição e estudantes. A ambivalência da conversacionalização desse texto universitário, público, é uma personalização sintética porque simula, em configurações institucionais, a comunicação pessoa a pessoa das conversas cotidianas: *Você também pode fazer parte deste universo de excelência*. Essa ambivalência está na intersecção entre publicidade, promoção e informação, com predominância da primeira. O significado – informar o que é relevante – está subordinado ao efeito – construir um evento altamente significativo na mente dos participantes. Trata-se de uma tendência compensatória da cultura promocional de se dar a impressão de que se está tratando cada pessoa como um indivíduo. A informação se dá no contexto de se ganhar pessoas, o que é característico da mercantilização do discurso público nas sociedades contemporâneas (FAIRCLOUGH, 2001a, 2001b).

Na dialética entre os momentos (m) do discurso universitário, a intergenericidade da ação (m) com a colonização do gênero publicitário imprime estilo (m) gerencial ao texto da universidade porque a publicidade visa à construção de imagens: modo de apresentar publicamente as pessoas, as organizações, as mercadorias, as identidades, as personalidades e o público. Produtores/as, produtos e consumidores/as são reunidos como co-participantes em um estilo de vida no interior da comunidade de consumo, construída e simulada pela publicidade (FAIRCLOUGH, 2001b).

Ademais, estilo não é questão unilateral. Além de identificar-se como uma universidade bem-avaliada em índices nacionais e em classificações internacionais, ela identifica o/a aluno/a como aquele/a que quer fazer parte de um ambiente *excelente, o melhor da região centro-oeste* e um dos *dez melhores do país*, inculcando um estilo de vida discente excelente, competitivo, valorizado pela sociedade, que pode interferir no modo como os/as discentes se representam se eles/as interiorizarem e reproduzirem essa representação (FAIRCLOUGH, 2003). O vocabulário (*excelente, melhor*) é aquele da educação gerencial, ou vocabulário do consumidor, que reconstrói ou identifica o estudante como cliente (FAIRCLOUGH, 2010).

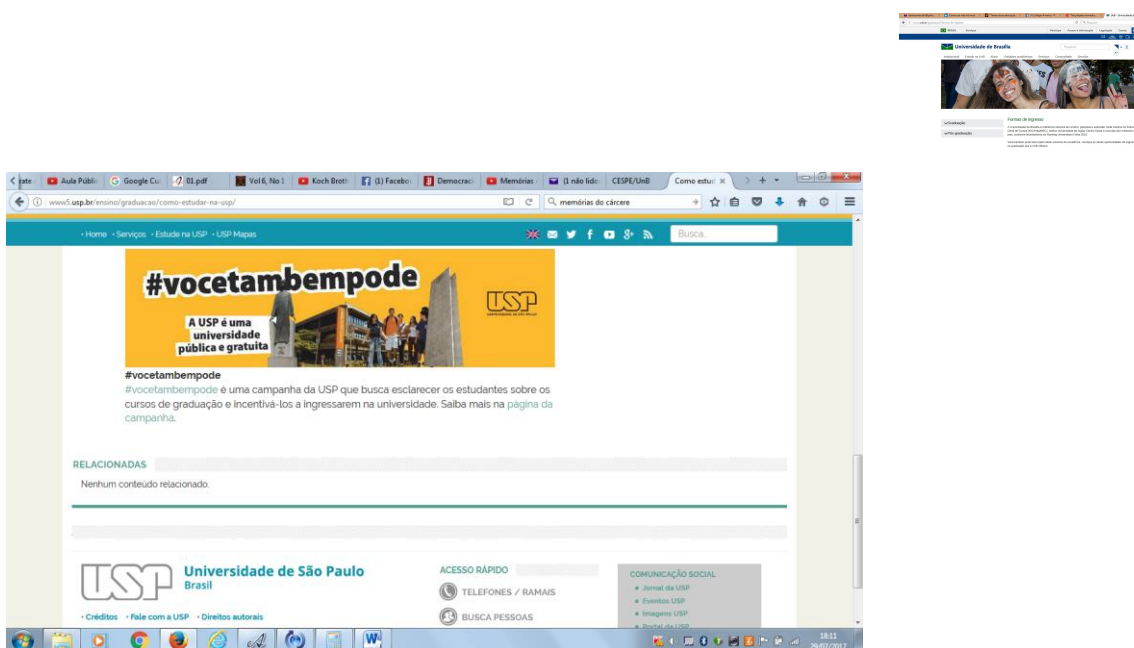
Nessa perspectiva da identificação, graças ao subgênero publicitário encontrado, o estilo promocional está na projeção da identidade institucional como uma instituição com ótimas posições em ranqueamentos, o que a torna *excelente*. A universidade se alinha mais à necessidade de autopromoção que à de informação. Aí está a interiorização entre os (m) do discurso: a ação discursiva híbrida (informação e publicidade) impactando no estilo institucional promocional: a universidade como produto. Essa (auto) identificação é reforçada por uma afirmação de conotação positiva – categoria identificacional – que alinha o texto da UnB a favor da competitividade dos

rankings: Uma das dez melhores do país, conforme levantamento do Ranking Universitário Folha 2016.

Dessa forma, este é um exemplo de gênero de governança porque inclui gêneros promocionais, que têm o propósito de promover, no caso, uma instituição pública. Essa é uma característica do novo capitalismo: a colonização do texto acadêmico pelo promocional. Há uma recontextualização deste naquele. No novo espírito do capitalismo, as universidades precisam se promover para atrair investimentos (FAIRCLOUGH, 2003). Daí minha exploração da OD universitária no contexto global neoliberal e seus processos hegemônicos.

Segundo Fairclough (2010), um grande número de pesquisadores e teóricos sociais tem voltado a atenção para as maneiras como as fronteiras sociais são ofuscadas na vida social contemporânea e para as formas de hibridismo ou de mescla de práticas sociais daí resultantes. Por isso, uma abordagem em ADC centrada na interdiscursividade, na heterogeneidade e na ambivalência se justifica: as OD contemporâneas são repletas de textos híbridos (FAIRCLOUGH, 2001b).

Figura 8 - *Homepage da USP*



Fonte: USP (2017a)⁷⁰.

⁷⁰ USP. *Você também pode*. Disponível em: < http://www.prg.usp.br/?page_id=15640>. Acesso em: 21 jul. 2017a.

Na estrutura genérica do texto uspiano, predomina o gênero publicitário na campanha de graduação da USP, predominantemente persuasivo: a imagem, a logo e as injunções publicitárias *Você também pode, Saiba mais na página da campanha*. O estilo é conversacional na personalização do leitor (*você*), na direção individual ao candidato em potencial (*você*, no singular). Há democratização do discurso: a informalidade eliminou marcadores explícitos de poder, diminuindo marcas de assimetria entre instituição e estudantes. Há comoditização do discurso institucional em sua aproximação do gênero publicitário: alunos integrados a uma universidade, esta, o ambiente para desenvolver seus potenciais.

Comparativamente, a injunção *Você também pode* é utilizada por ambas as instituições. As estruturas genéricas dos dois textos se aproximam nos gêneros notícia, publicidade, jornalismo. Em cenários globais, identidades se inspiram em processos de homogeneização pelos meios de comunicação. Ambas se divulgam pelo *Facebook* ou por outros canais virtuais. Conforme Fairclough (2001b), as mídias têm mudado nessa direção porque são importante dimensão do consumismo, ou seja, uma mudança no poder dos produtores para o poder dos consumidores. Observo que mesmo as mídias das universidades estão no negócio competitivo de recrutar estudantes em um contexto de mercado em que seus índices – de produção, de matrículas, de desempenho, de divulgação – são decisivos para sua própria sobrevivência.

4.2 REPRESENTAÇÕES INSTITUCIONAIS: ESTADO E UNIVERSIDADE

Na relação entre Estado e universidade, importa investigar como esta lida com as decisões daquele em tempos de competição global das sociedades do conhecimento. No Capítulo 1, recorri a Laval e Dardot (2016), que definem neoliberalismo como uma imposição da essência mercantil como modo de vida, como ordem moral, como lógica normativa global, como racionalidade instrumental estruturante do comportamento de governantes e de governados. Para sobreviver, consolida-se nas instituições, nas condutas, nas consciências individuais. Nesta seção, investigo representações e identificações institucionais dessa racionalidade neoliberal.

4.2.1 *Rankings* Internacionais

Assim como as práticas de auditoria denunciadas por Strathern (2005), as de ranqueamento no interior das universidades públicas têm alcançado cada vez mais espaço na sociedade. Elas se

inserir nas políticas de internacionalização globais e de destinação de financiamento público e privado, com potencialidade de reforçar o produtivismo acadêmico, resultado da mercantilização do ensino superior.

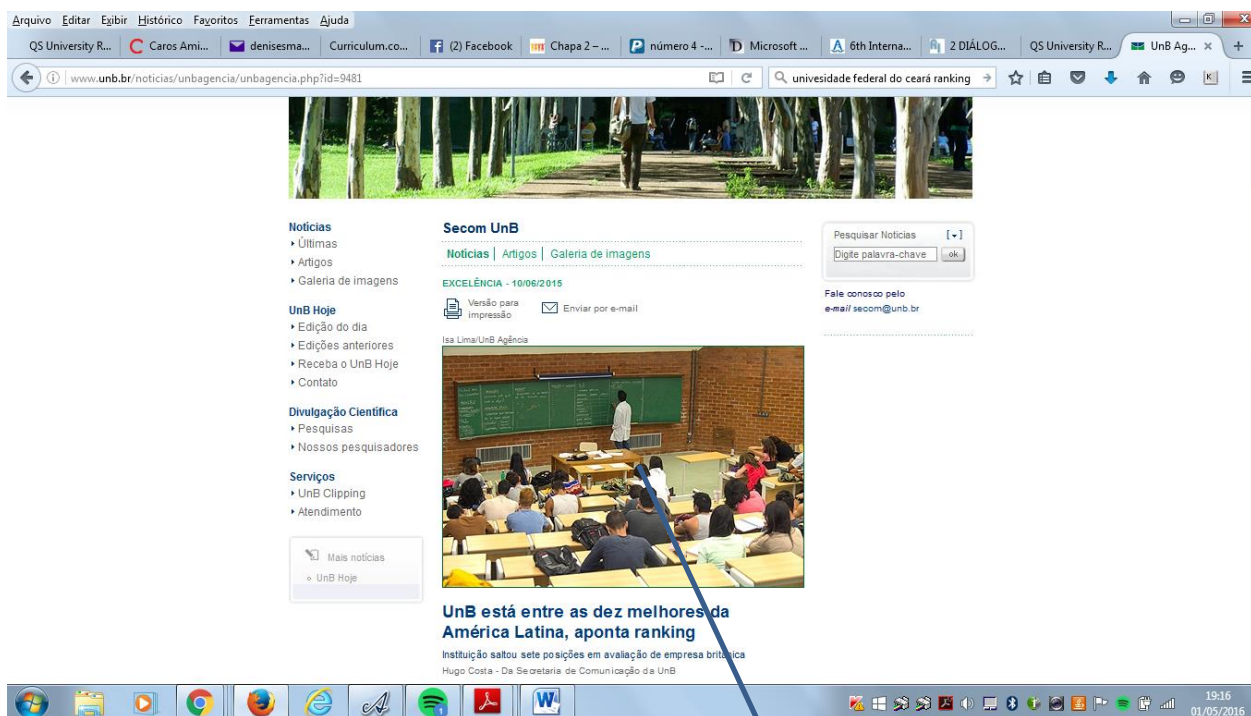
Tal é o prestígio dos *rankings* universitários, que as universidades públicas os celebram, assim como suas posições neles, em suas respectivas *homepages*, ratificando a competição entre as universidades em nível internacional. Em seu Relatório de Autoavaliação Institucional, a UnB (2017) se refere a eles como acontecimentos importantes. Eles se estabelecem pelas relações e pelas conectividades internacionais, ambas conceitos-chaves na minha própria síntese da natureza da globalização.

Ranqueamentos e seus critérios de classificação podem ser vistos como técnicas transcontextuais para alcance de estratégias e têm sido adotados por tecnólogos especialistas nas instituições públicas (FAIRCLOUGH, 2001b). São muito mais uma interação estratégica do que comunicativa; são discursos de peritos pesquisadores imbuídos de autoridade máxima para classificar e decidir rumos – projeção internacional, aumento do número de estudantes, verbas – de universidades públicas no planeta. Isso implica, por parte desses tecnólogos, acesso ao conhecimento sobre a linguagem, sobre o discurso, sobre a semiose, sobre o conhecimento psicológico e sociológico de cada país.

Eles representam o que Fairclough (2001b) chama de tecnologização do discurso: tendência de controle da vida das pessoas, ou, como preferiu Habermas (1984), colonização do mundo da vida pelos sistemas do Estado e da Economia. Foucault (1999) chamou o fenômeno de tecnologias a serviço do biopoder moderno. Esse poder de reunir dados e de os informar, ou seja, essa centralidade na informação, característica das EBC, tem a potencialidade de sustentar a ideologia hegemônica neoliberal.

Para investigar como as universidades representam e (se) identificam esses chamados internacionais, os quais percebo como construções hegemônicas de novos consensos sobre educação de qualidade e sobre docentes qualificados/as em grande escala, mantive o gênero situado *homepage* institucional, pelos motivos já explicados. Analisarei, especificamente, aquela da Secretaria de Comunicação (Secom) da UnB, não apenas porque é bastante comum órgãos de imprensa hibridizarem gêneros para chamar a atenção e motivar a leitura (MARCUSCHI, 2008), mas porque tal hibridização pode subverter o modelo global genérico, neste caso, um gênero situado de uma instituição pública.

Figura 9 - Universidade de Brasília



O resultado da pesquisa mostra a ascensão da UnB, que ocupava a 17ª colocação em 2014 e há três anos era a 25ª entre as universidades latino-americanas. 'É uma satisfação constatar essa evolução em *rankings* internacionais. Esse desempenho reflete não só melhorias na instituição, mas, principalmente, o aumento da exposição da qualidade de sua produção acadêmica', declara o reitor (...).

Fonte: COSTA, 2015.

O decano de Ensino de Graduação (...) demonstrou entusiasmo pelo salto no *ranking* da QS. 'Temos colocado a busca pela excelência acadêmica como norte em nossas ações, e esse resultado mostra que estamos no caminho correto. Toda nossa comunidade acadêmica merece os parabéns', diz.

Nenhum *ranking* é definitivo ou absoluto, mas esses indicadores nos ajudam a entender como estamos inseridos internacionalmente (Decano de Pesquisa e Pós-Graduação (...)).

Com 85 pontos em 100 possíveis, a Universidade de Brasília está em 10º lugar entre as melhores instituições de nível superior da América Latina, segundo *ranking* divulgado esta semana pela companhia britânica *Quacquarelli Symonds* (QS).

Há uma intergenericidade entre *homepage* de uma instituição educacional, reportagem e notícia. Certamente, estes dois últimos são típicos de uma instância de comunicação como a Secom, mas essa intergenericidade sugere comoditização do discurso institucional porque mescla funções: a *homepage* institucional, destinada a comunicar o *habitus* universitário (P), alinha a instituição ao

discurso noticioso de *excelência*, de *qualidade*, conceitos problemáticos, como vimos no Capítulo 1, porque vagos. Se há distintas visões do que é uma boa universidade, o perigo está em processos de mensuração e de garantia de qualidade produzirem uniformidade, homogeneização e padronização, encorajando conformidades e desencorajando diversidade e criatividade (FAIRCLOUGH, 2006a), incorporando ideologias e colonizando vários campos sociais para legitimar relações sociais específicas (FAIRCLOUGH, 1989).

Fairclough (2006a) considera importante observar o discurso de garantia de qualidade no nível superior porque ele é um exemplo de mudanças mais amplas em governança – parceria entre diferentes interesses ou mantenedores no governo e na regulação ou no gerenciamento de determinados domínios públicos –, as quais são parte importante da globalização. Para ele, garantia da qualidade é a aplicação de novos modelos ou de tecnologias de governança fundados no princípio de autogestão, de monitoramento e de avaliação combinados com auditoria externa e rituais de verificação. Tanto para ele, quanto para Strathern (2005), quando auditoria é aplicada a instituições públicas, a preocupação do governo é assegurar controles internos na forma de técnicas de monitoramento.

Fairclough (2006a) lembra que qualidade em educação costuma trazer acordos sobre padrões, procedimentos e orientações para garantia dessa mesma qualidade, cujo controle assume o princípio de que prestadores de ensino superior têm a responsabilidade básica pela qualidade dos serviços e de que docentes, discentes, administradores/as e outros/as mantenedores/as são responsáveis por essa mesma qualidade e devem prestar contas dela e buscá-la continuamente. Dessa forma, as instituições são apenas aparentemente independentes para fazerem seus próprios caminhos no livre mercado do controle burocrático, mas suas autonomias são ilusórias porque elas são sujeitas a avaliações que monitoram o quão eficientes são seus mecanismos e procedimentos de garantia de padrões de qualidade, padrões esses impostos às universidades em nível gradualmente global.

Na análise desse texto, percebo colonização do discurso universitário pelo gerencial na lexicalização *desempenho*, *qualidade* e *excelência*. Gentili (1994) lembra que qualidade passa a ser mensurável e a justificar a adoção de técnicas estatísticas em todas as etapas para maximização de utilidades e para adaptações às competições dos *rankings* para se alcançarem normas de qualidade internacionais, que contribuem para uma hierarquização universal.

Essa lógica que ajusta a educação ao mercado se utiliza de três premissas: 1) a educação como está hoje não responde às demandas e às exigências do mercado; 2) a educação deve se ajustar a essas demandas; 3) os instrumentos científicos de medição nos permitem indagar qual o grau de ajuste entre educação e mercado e ajustá-lo. Esta última supõe que um sistema educacional é eficiente se é, comprovadamente, competitivo e garante êxitos mensuráveis. O conceito de êxito e as mudanças na educação dependem dos critérios impostos pelas agências internacionais e as próprias disputas, inclusive, as endógenas, do campo científico da educação. Há, portanto, uma legitimação por racionalização – uma cadeia de raciocínio justifica o conjunto de avaliações dos *rankings* –, e por universalização das avaliações internacionais.

Endossando a representação da Secom, todos os entrevistados – reitor e decanos – partiram do que Fairclough (2001b, 2003) chama de pressuposição, propriedade (inter)textual que toma uma asserção como dada e aceita, no caso, a da veracidade, da precisão, da pertinência, da validade, da produtividade e da importância dos *rankings* ou, em outras palavras, a suposição de que se sair bem em *rankings* internacionais traduz, necessariamente, o bom desempenho de uma universidade, independentemente dos critérios⁷¹. A pressuposição é acionada por pronominalização (*essa*), seguida por atributo (*evolução*) potencialmente positivo, que legitimam os *rankings*. Pressuposições são questões importantes em relação à ideologia e à hegemonia, pois sentidos supostos são de grande significado ideológico, uma vez que relações de poder tiram vantagem de sentidos largamente aceitos e tomados como dados. São fruto de um trabalho ideológico reforçado pela pretensa autoridade internacional de quem os concebe e executa.

Esse é um tipo de suposição valorativa, ou seja, uma suposição sobre o que é bom ou desejável. Certamente, dentro do sistema de valores do texto, a boa classificação está sendo representada como desejável, como algo que colabora para a qualidade da universidade. Existe também um fundo suposto e tomado como dado que é o da globalização que, necessariamente, insere as universidades brasileiras em contextos universitários competitivos globais, assumindo que há um espaço de competição universitária globalizado e que nossas universidades precisam competir por pontos e por estudantes em nível internacional.

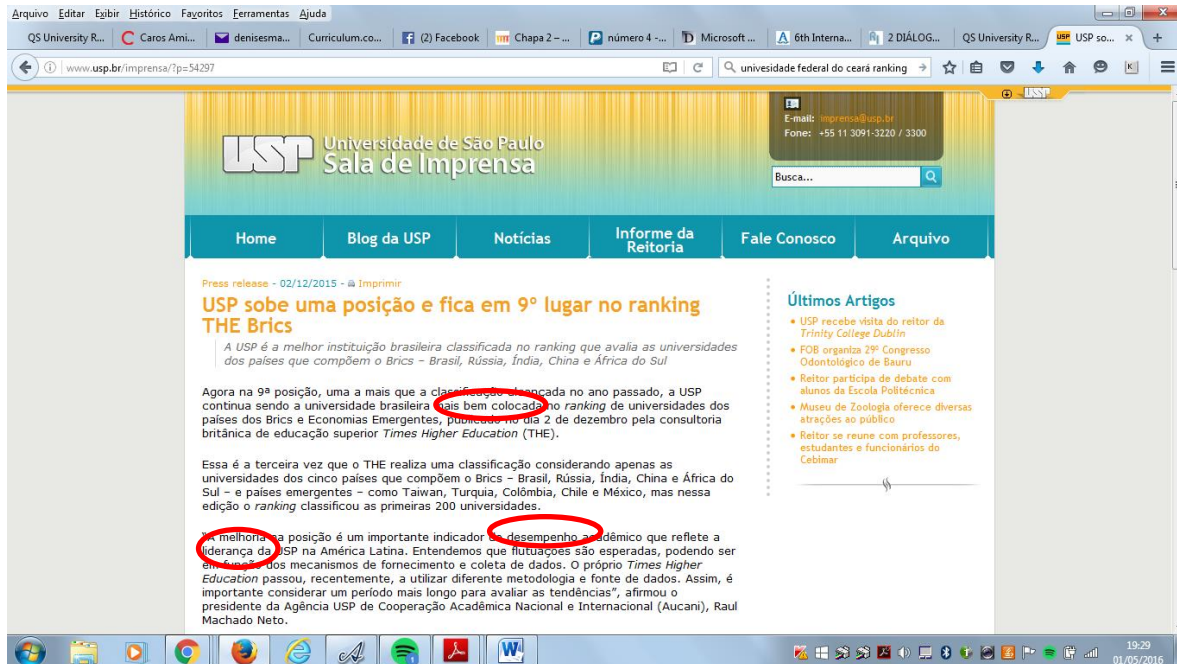
Modalidades epistêmicas altas (*mostra, reflete*) emergem nas representações de atores acadêmicos na validação dos *rankings*. Eles se comprometem fortemente com a verdade dessa

⁷¹ Eles podem ser conhecidos no Relatório de Autoavaliação Institucional 2016 (UNB, 2017a).

proposição desde suas posições importantes na universidade. A modalidade epistêmica subjetiva reforça a autoridade e a ideologia da fala porque ela, frequentemente, implica alguma forma de poder (FAIRCLOUGH, 2001b). A modalidade epistêmica também alta em *nenhum ranking é definitivo ou absoluto*, que sugere aceitação cautelosa dos *rankings*, é enfraquecida na coesão *mas esses indicadores nos ajudam a entender como estamos inseridos internacionalmente* que traz uma avaliação positiva com o verbo *ajudar*. Essa avaliação positiva dos *rankings* é reforçada nas representações positivas *melhoria, qualidade, satisfação, entusiasmo* dos representantes da universidade. Nessas modalidades, a instituição se identifica com os *rankings*.

Chama a atenção a exclusão por supressão radical de docentes e de discentes e a inclusão por personalização de reitores e de decanos. Os primeiros não tiveram voz. Os segundos falam desde suas categorizações e individualização, esta última reservada a pessoas da elite (VAN LEEUWEN, 2008). Para Giddens (1991), os atores sociais pré-modernos podiam ignorar o que diziam os peritos – sábios, sacerdotes – e seguir as tradições. Os atores sociais pós-modernos, ao contrário, não podem ignorar os discursos dos sistemas de peritos para a excelência técnica e a competência profissional. A crença dos altos cargos na necessidade de *rankings* de mercado internacional regulando as universidades não é apenas uma convicção deles, mas, sim, a universidade como instituição e seus rituais agindo conforme as próprias bases ideológicas que a geram (ŽIŽEK, 1996, p. 18).

Figura 10 - Universidade de São Paulo



Fonte: USP (2015b).

Sobre os resultados do *ranking* THE, a USP também pressupõe sua veracidade, sua precisão e sua importância. Ao declarar que *A melhora na posição é um importante indicador do desempenho acadêmico que reflete a liderança da USP na América Latina*, essa universidade compromete-se fortemente com o que declara, sugerindo alto grau de afinidade com a proposição por meio de uma modalidade epistêmica subjetiva, projetando um ponto de vista como universal. Assim como na UnB, há interdiscursividades entre o discurso acadêmico e o discurso gerencial empresarial no léxico *desempenho* e *liderança*, reforçando o tom de competição entre universidades e a comparação entre elas na expressão *mais bem colocada*.

Ambas as universidades atribuíram grande importância às avaliações em escala nacional e internacional. Apontam para a universidade pública inserindo-se, conforme explorei no Capítulo 1 com Fairclough (2003, 2010), na dinâmica neoliberal que facilita a reestruturação e a reescala das relações sociais conforme as demandas de um capitalismo global desenfreado por meio de redes. Comparativamente, os textos da UnB e da USP sugerem o mesmo estilo promocional no mesmo alinhamento à política de avaliação dos *rankings* conforme dimensões mensuráveis. Nos textos de ambas há interdiscursividades entre o discurso acadêmico e o discurso gerencial empresarial no léxico *desempenho* e *liderança*, reforçando o tom de competição entre universidades e a comparação entre elas na expressão *mais bem colocada*.

Outro aspecto importante das representações institucionais aqui analisadas é a construção discursiva dos propósitos das práticas universitárias das avaliações institucionais internas e externas. Esta observação é importante porque, quando uma prática social é governada ou justificada por tradições, a construção discursiva de seus propósitos é secundária. Porém, quando novas práticas são determinadas ou práticas antigas mudam, a construção discursiva de seus propósitos é fundamental para orientações e planejamentos, com seus rituais no primeiro plano.

Neste caso, os *rankings* foram legitimados na referência aos valores de *excelência* e de *qualidade*, embora estes não tenham sido esclarecidos, em um quadro de instrumentalidade que visa a alcançar uma moralidade estratégica-utilitária. Desencadeiam-se relações textuais com discursos de eficiência (VAN LEEUWEN, 2008). Esses valores morais estão submersos. Tratados como senso comum, não explicitam suas tradições filosóficas utilitárias e pragmáticas que apelam para critérios de eficácia como critério de verdade e de fundamentação do comportamento ético.

Propósitos de *rankings* são considerados ações efetivas, cujas construções de seus propósitos enfatizam seus resultados: *contribuindo para a busca permanente da excelência, saúde, segurança e qualidade; mostra que estamos no caminho correto; ajudam a entender como estamos inseridos internacionalmente*. O propósito – *ranking* – é ele mesmo o agente da ação. São construídos como se acabassem por existir, como se não pudessem ter sido planejados e como se as pessoas que os realizam não estivessem no controle.

Paula (2002) reconhece dois mecanismos claros da inserção da USP na lógica racionalizadora do capital: 1) processos de avaliação; 2) prestação de serviços à sociedade com ênfase nas parcerias com as empresas. O primeiro foi deflagrado com o trabalho do Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (Geres), voltado para a reformulação da educação superior brasileira no ano de 1986. Iniciou-se nos anos 1985 a 1989, com avaliações cujos critérios eram quantitativos. Desconsideravam aulas dadas, orientações, atividades de extensão e de pesquisas, especificidades de cada área – aquelas de produtos, como as tecnológicas, e aquelas de maturação, como as humanas.

O *Ranking Web of Universities*⁷², espanhol, que posicionou a USP e a UnB, respectivamente, em 1º. e em 9º. lugares na classificação nacional de 2016, considera os critérios: presença (tamanho; número de páginas do principal domínio *web* da instituição), visibilidade

⁷² Disponível em: <<http://www.webometrics.info/en>>. Acesso em: 27 dez. 2017.

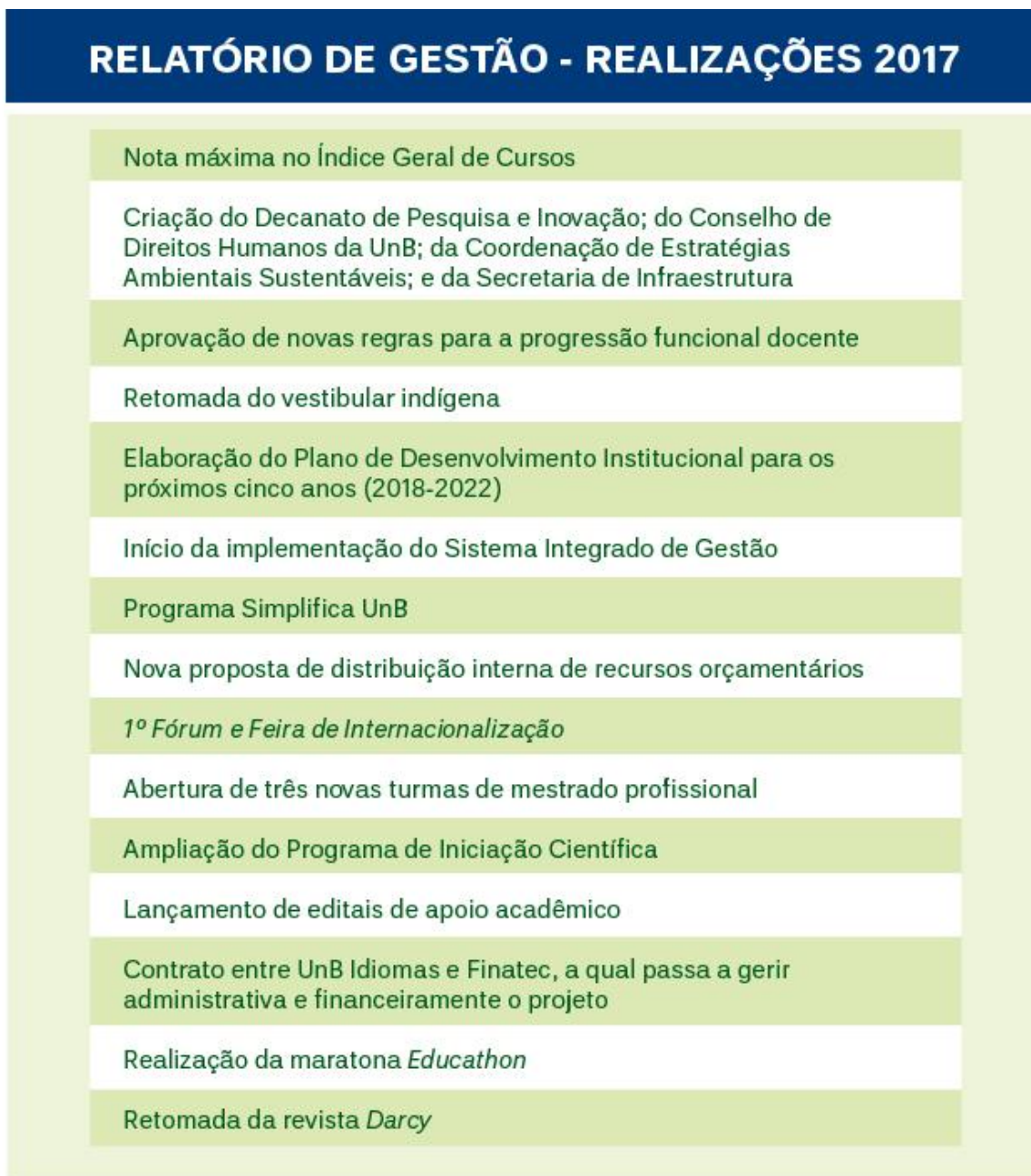
(número de redes externas, subnets, que originam *links* de volta à página principal da instituição), transparência (número de citações dos dez melhores autores de cada instituição, de acordo com o Google Scholar) e excelência acadêmica (número de artigos entre os 10% mais citados em 26 disciplinas). O *QS World University Rankings*, QS América Latina e o QS para os Brics consideram: proporção de docentes por estudante; número de citações; presença de discentes, de docentes e de pesquisadores/as estrangeiros/as; reputação acadêmica; relação entre número de funcionários/as e discentes; volume de *papers*; rede internacional de pesquisa; professores/as com doutorado; presença na internet. Destaco os critérios, todos quantitativos.

Apesar das críticas, os *rankings* internacionais continuam influenciando, fortemente, o prestígio das universidades públicas no mundo, estabelecendo normas, indicadores e parâmetros referenciais quantitativistas e classificatórios para o que se considera qualidade na educação superior. As três racionalidades óbvias que estabelecem o discurso dos *rankings* são: 1) o interesse de discentes em estudar nas universidades divulgadas como as melhores; 2) o prestígio que as universidades bem-classificadas alcançam no campo, ou no mercado, educacional; 3) distinção nacional e internacional. Os ranqueamentos são, portanto, parte da estratégia da EBC em economias nas quais o conhecimento e a informação têm valor competitivo, em uma colonização do campo acadêmico pelo econômico.

4.2.2 Como lidar com a crise

Falar da crise universitária é importante porque ela está nos discursos e nos processos das universidades brasileiras no recorte temporal dessa pesquisa: 2015 a 2018. Começo com uma observação: a crise das universidades públicas não é minha própria naturalização. Ela é discutida nos debates citados na Apresentação desta tese e nos demais sobre a PEC 95. A palavra *crise* aparece nos próprios textos das universidades, como apontarei abaixo. O que esta seção busca investigar são representações da crise nos textos institucionais. Como já citei em Žižek (1996), a tarefa crítica é identificar a necessidade oculta naquilo que se manifesta como mera contingência.

Figura 11 - Relatório de gestão



Apesar da crise, Universidade de Brasília alcançou conquistas relevantes em 2017. Arte: Secom UnB

Fonte: SECOM/UNB, 2018.

No texto veiculado pelo canal UnBNotícias, há uma intertextualidade com o texto presidencial pós-*impeachment*:

Então, não vamos falar em crise, vamos trabalhar. (TEMER, 2016).

O texto parte de uma pressuposição – necessidade do corte dos investimentos com educação – e mostra superação da crise pelo trabalho. Discursos institucionais derivam de controle social e político.

No nível da agenda para a ADC (FAIRCLOUGH, 2010), essas declarações apagam, na relação de diálogo entre a universidade, o público e o Estado, a contestação institucional, pública e oficial das estratégias de governo para conter a crise alegada. Para Ouriques (2017a), a universidade não reclama papel estratégico ao Estado porque, para fazê-lo, deveria se afastar dele. Foi o que Florestan Fernandes defendeu no período da Reforma de 1968: ele não acreditava mais na utilização da ciência para se alcançar uma política científica em uma sociedade capitalista. A livre e racional utilização da ciência exigiria ressignificação da relação da universidade com o Estado para colaborar com uma sociedade plenamente igualitária (PAULA, 2002), pois, na ideologia do mercado, quem manda não é a ciência, mas o gosto do consumidor.

Há, portanto, uma recontextualização de discursos: a disseminação do discurso do campo político no campo do ensino superior público em diferentes escalas, nacional e local. Operacionaliza-se, por legitimação, o discurso da crise. Reifica-se, pela nominalização *a crise*, a própria representação presidencial. Processo é retratado como coisa porque ofuscar o caráter e os eventos sócio-históricos da educação dificulta enfrentar os pontos precisos que levaram à crise no ensino superior público. As nominalizações podem projetar uma versão inquestionável da realidade, por isso, são transformações linguísticas fundamentadas no senso comum ideológico (MAGALHÃES, 2000).

A *crise* é o dado real, inevitável, com o qual a universidade tem de lidar. Naturaliza-se um processo, como vimos no Capítulo 1, de relação histórica entre universidade, sociedade, hegemonia internacional, política, economia, impedindo questionamentos como: o corte é necessário? Por que corte no ensino superior público? Por que um teto de 20 anos na área da Educação? Como chegaram a essa conclusão? Como chegaram a esse percentual? Quais alternativas poderiam poupar cortes em ciência e em pesquisa? O físico brasileiro Luiz Davidovich (2017) lembra que a China, no mesmo discurso em que anunciou restrições econômicas para enfrentar a crise, anunciou aumento de investimento em educação para enfrentar a mesma crise.

Nos últimos três anos, a USP tem vivido uma crise orçamentária que, além de trazer à tona discussões sobre a governança universitária, também provocou uma reflexão sobre seu papel na sociedade e a postura que deve adotar nos próximos anos. (...) ‘Aprende-se muito nas crises, são momentos que forçam a imaginação, a busca de soluções. Temos que olhar para o lado positivo desse momento’ (...) O físico aponta, como soluções para elevar a excelência, uma avaliação mais rigorosa dos docentes e a criação de novos mecanismos de avaliação dos departamentos. (USP, 2015a).

Esse texto reifica, por naturalização, por eternalização e por nominalização *a crise*, igualmente propondo nova cultura, docente, para superação de crises, além daqueles de mecanismos mais rigorosos de avaliação. A universidade concentra a solução dos próprios problemas orçamentários no nível do corpo docente, sem mencionar contextos mais amplos que impactam na universidade, como o campo político e o econômico com a exclusão por supressão radical das origens da crise, das autoridades públicas outorgantes do teto em educação e de outros modos de superação do problema.

Naturalizações da crise e dos modos de resolvê-la sem discutir a pauta da crise internacional que, por sua vez, relaciona-se às crises nos países dependentes que, por sua vez, impacta nas universidades públicas merecem atenção porque abrem espaço para discursos de ataque à universidade gratuita. Representantes de setores mais conservadores defendem que um dos modos de se trazer recursos para a universidade pública – bem público – é cobrando mensalidades. O jornal *O Globo* (2016) se pronunciou sobre o que chamava de *o injusto ensino superior gratuito*, sugerindo que, para se combater uma crise nunca vista no ensino superior público, são necessárias ideias nunca aplicadas, como aquelas do ensino superior privado (O GLOBO, 2016)⁷³. O texto não discute porque o ensino superior público não tem os recursos de que precisa.

Quanto à sugestão de avaliações mais rigorosas de docentes e de departamentos, Paula (2002) lembra que procedimentos de avaliação de universidades iniciaram nos anos 1970, ganharam força nos anos 1980 e são amplamente empregados hoje no planeta. Eles estão embutidos na concepção de modernização universitária para prestar contas à sociedade, ao setor produtivo e ao Estado com maior produtividade, eficiência e racionalização. Discursos de avaliação são um exemplo de operacionalização por legitimação do discurso empresarial, competitivo, quantitativo

⁷³ O GLOBO. *Crise força o fim do injusto ensino superior gratuito*. 24 jul. 2016. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/opiniao/crise-forca-fim-do-injusto-ensino-superior-gratuito-19768461>>. Acesso em: 27 fev. 2017. Sugiro também a leitura do livro *Democracia aprisionada: a história profunda do plano oculto da direita para a América*, de Nancy MacLean. Disponível em: <<http://www.carosamigos.com.br/index.php/artigos-e-debates/10405-o-programa-secreto-do-capitalismo-totalitario>>. Acesso em: 27 jul. 2017.

nas universidades. Ele entrou como um imaginário de mudança, foi promulgado e efetivado (ação m) em avaliações institucionais por novos gêneros (FAIRCLOUGH, 2006a, 2010).

Essa operacionalização inclui também inculcamento, transformação dialética do discurso em novas representações e identificações: a universidade assume o discurso emergente e hegemônico do novo gerenciamento público na medida em que as autoridades locais – instituições de ensino públicas e os altos cargos da universidade – os tornam realidade, alterando a identidade dos serviços e dos servidores públicos, incluindo mudanças em seus estilos de comunicação. Seja sobre *rankings*, seja sobre crise, os impactos dessas tendências discursivas levantadas nestes dados estão abertos ao debate.

4.3 REPRESENTAÇÕES INSTITUCIONAIS DA *INTELLIGENTZIA*⁷⁴

Se processos de identificação não são unidirecionais, faz parte da identidade institucional o modo como ela representa seu corpo docente e discente e o que ela espera deles. A maneira como atores sociais são representados, incluídos ou excluídos em textos indica posição ideológica da instituição em relação a eles.

Mantive-me no gênero situado *homepage* institucional, escolhendo, especificamente, aquela do Decanato de Gestão de Pessoas (DGP). Será produtivo e é importante confrontar representações desse decanato, que fala pela universidade e que fala sobre pessoas, para investigar reprodução ou contestação do discurso institucional, o que será investigado nos capítulos 5 e 6.

Missão: promover gestão, desenvolvimento e potencialização de pessoas, contribuindo para a busca permanente da excelência, saúde, segurança e qualidade de vida no trabalho.

Visão: Ser padrão de excelência nacional em gestão de pessoas em Instituições Federais de Ensino Superior.

Valores: Humanização nas relações de trabalho; respeito à diversidade; saúde, segurança e qualidade de vida; excelência; trabalho em equipe; satisfação no trabalho; democratização do acesso às informações; ética e transparência nas ações; compromisso institucional; responsabilidade sócio ambiental (sic). (UNB, 2016).

Não há dúvidas de que um decanato de gestão de pessoas terá estilo gerencial. O que levanto nesta análise, na perspectiva de Fairclough (2001b), é a diluição das fronteiras entre o estilo de

⁷⁴ *Intelligentzia* ou *intelligentisia*: termo aqui tomado como intelectuais universitários com papel específico na sociedade.

gerenciamento organizacional⁷⁵ e aquele de gerenciamento de pessoal, assim como entre o limite do âmbito profissional e o pessoal de atores acadêmicos.

No excerto do DGP, o discurso de gerenciamento de pessoal incorpora um discurso tecnológico aos seres humanos porque os classifica em termos de suas *potencialidades* no trabalho. Há também uma extensão do discurso de gerenciamento organizacional do domínio das organizações para o domínio pessoal em *promover saúde*. Para Fairclough (2001b), entrar no âmbito da saúde e da qualidade de vida no trabalho é entrar na vida particular das pessoas; é definir identidades sociais no trabalho em termos da vida privada porque as características pessoais dos servidores, antes consideradas privadas e fora do alcance das intervenções das organizações, agora são redefinidas como passíveis de intervenção para a produção. Sua saúde se torna preocupação legítima do DGP. Ao fazê-lo, o texto do DGP sugere representar os docentes, discursivamente, como capital humano, parte da criação de condições para o êxito na competição da nova economia global (FAIRCLOUGH, 2012).

Para Fairclough (2001b), é produtivo comparar expressões de domínio particulares em termos de densidade relativa, ou superexpressão (*overwording*) – categoria representacional –, para ele, merecedora de atenção porque é sinal de preocupação intensa do grupo responsável por ela e pode estar apontando para sua ideologia. Neste caso, lexicalizações diferentes foram geradas, algumas delas, quase sinônimos: *desenvolvimento*, *potencialização*, *excelência*, que podem ser ensinadas (*promovidas*) e adquiridas de forma modular, para a *excelência nacional* do próprio DGP. Temos, então, uma interdiscursividade: o discurso de gerenciamento de pessoal que ecoa o discurso de gerenciamento organizacional corrente de que a chave para a excelência do setor são a *qualidade de vida no trabalho* e o comprometimento da força de trabalho.

Para Gentili (1994), discursos de qualidade são nova estratégia competitiva de adaptação ao mercado, especialmente, após a crise do regime de acumulação fordista. A retórica empresarial não enfatiza este aspecto, mas outros de caráter mais filantrópico: reconhecimento do valor humano e importância da qualidade de vida no trabalho. Para ele, vivemos um arroubo participacionista com os lexemas: *humanização*, *respeito*, *dignidade*, *saúde*, *segurança*, *satisfação*, *democratização*,

⁷⁵ Uso esta expressão aqui na concepção de Chauí (2015b): universidade como organização social em oposição à universidade como instituição social: administração aliada ao modo de produção capitalista, trazendo homogeneização, gestão, planejamento, previsão, controle, êxito, instrumentalidade, eficácia, sucesso.

ética, transparência, mas essas são palavras valorizadas pelo taylorismo, que atribuía grande importância às relações amistosas na produção em grande escala.

Para Lader (2000), um sintoma revelador do crescente domínio da racionalidade do mercado é a inclusão do que o Bird chama *capital natural* ou *capital humano* nos índices de riqueza dos países. Na Teoria do Capital Humano (TCH), investir no homem é investir em produtividade. Na América Latina, a aplicação dessa teoria na educação direcionou esta última para o mercado de trabalho. Exemplos desse tipo indicam tentativas de criação de novos discursos de local de trabalho que mesclam gerenciamento organizacional, tecnológico e pessoal. Esse é, portanto, um estilo de gerenciamento organizacional, para Chauí (2015b), típico da universidade operacional, de caráter transnacional, importado de países economicamente bem-sucedidos (FAIRCLOUGH, 2001b).

O Departamento de Recursos Humanos – DRH é um órgão administrativo ligado à Coordenadoria de Administração Geral – CODAGE e tem por finalidade gerenciar o quadro de pessoal da Universidade. Dentre as suas atividades estão: a contratação de novos servidores, a gestão dos benefícios e dos contratos de trabalho, a progressão na carreira, o acompanhamento e a divulgação da legislação pertinente etc. O objetivo do DRH é fazer com que a Universidade tenha profissionais bem preparados tecnicamente, preocupados em evoluir para bem executar suas funções e motivados para a prestação de serviços que atendam às metas da Universidade de São Paulo. (USP, 2018).

O texto do DRH da USP visa à técnica e à boa execução dos serviços conforme as metas da universidade. O estilo é, por certo, gerencial, afinal, essa é a finalidade do departamento. Contrariamente ao da UnB, porém, não tem evidências de entrar naquilo que Fairclough (2001b) considera a vida particular das pessoas, como a qualidade de vida. O pré-gênero descritivo sobre a finalidade e as atividades do departamento pertence à área de gerenciamento de pessoal: *contratação, benefícios, contrato, carreira, legislação*. Este pode ser um achado discursivo significativo porque sugere maior tendência da nascida universidade necessária para o discurso da universidade operacional do que a universidade originariamente elitista.

Como pesquisadora, tenho conhecimento dos muitos méritos de departamentos de gestão de pessoal de universidades, como construção de creches e reformulação dos critérios de progressão funcional dos docentes, viabilizando construção de diferentes trajetórias profissionais, mas não é sua gestão que está em discussão. O que discuto aqui são tendências discursivas e seus impactos em momentos não discursivos do *habitus* universitário.

Esta pesquisa não pretende ser representativa da totalidade dos discursos dessas duas universidades, tampouco de quaisquer outras universidades. O que pretende é levantar tendências

discursivas pelas similaridades desses extratos em termos de temas principais: *ethos* universitário, relações entre Estado e universidades (*rankings* e crise) e relações entre a universidade e atores acadêmicos.

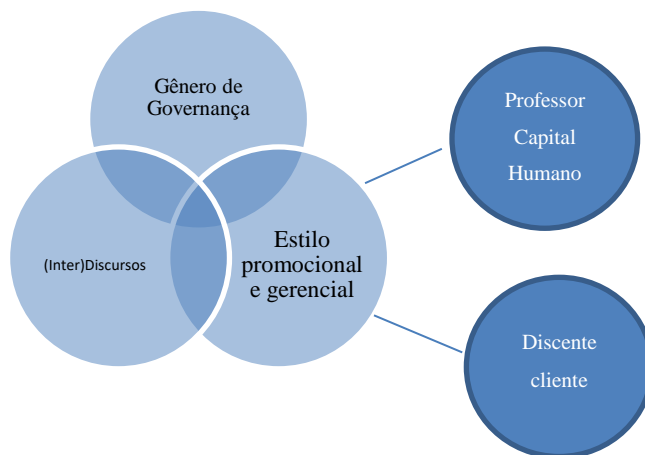
CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz de minha investigação, a mercantilização do discurso das universidades públicas brasileiras, respondo à minha pergunta de pesquisa (a): como as universidades agem, representam e identificam (-se) discursivamente em contexto global e de crise universitária?

O gênero situado *homepage* institucional articulou uma cadeia de pré-gêneros típicos da publicidade e da linguagem gerencial, como a informação e a injunção, a outros gêneros situados: notícias, entrevistas, propaganda, atos, formando uma rede de práticas especializadas que regulam e controlam o *habitus* universitário. Transformações no novo capitalismo são também mudanças nessa rede, que inclui mudanças de gêneros. Novos gêneros combinam gêneros pré-existentes de novos modos, e cadeia de novos gêneros envolve cadeias de novos eventos (FAIRCLOUGH, 2003). O momento discursivo institucional apresenta gêneros de governança, em representações interdiscursivas acadêmicas, publicitárias, gerenciais e políticas.

No âmbito dos significados acional (m), representacional (m) e identificacional (m), o discurso (M) universitário ecoa outros, dos campos político, econômico, publicitário. A interiorização que esses três momentos (m) estabelecem entre si sugere gêneros, discursos e estilo que giram, cada vez menos, em torno de símbolos nacionais guiando-se por dinâmicas e por critérios internacionais de gerenciamento eficiente (RAMALHO; RESENDE, 2011). O estilo promocional reforça a identidade gerencial e a identificação de docentes como capital humano e de discente como clientes. Esses processos não são sempre transparentes. Materializados em textos que tendem à comoditização, à tecnologização e à democratização, fazem emergir recontextualizações, legitimações, reificações e naturalizações de ideais da lógica mercantil, que se operacionalizam nos momentos não discursivos do *habitus* universitário (atividades, relações, valores).

Figura 12 - Discurso Universitário (M)



Fonte: a autora.

A análise apontou para a ideologia institucional hegeliana Em-Si, que tenta convencer da necessidade das competições e das soluções criativas para a crise. A ideologia Para-Si se mostrou na materialização dessas práticas de mercado regulando o *habitus* universitário. A ideologia Em-Si-e-Para-Si se mostrou na (auto) experiência aparentemente espontânea da universidade e de atores universitários agindo nesses processos heterogêneos de avaliações, competições, gerenciamento de pessoas. Como diz Thompson (1998), a ideologia se estabelece quando apropriada por uma poderosa instituição reguladora.

Porém, esse discurso institucional, embora não tensione porque tem pretensões de universalização de representações particulares, tem suas contradições, que abrem chances para contestação anti-hegemônica. O discurso institucional parece dissimular contradições entre qualidade de vida no trabalho e cobrança por desempenho para a excelência; parece suprimir os antagonismos entre diferentes classes e representações que constituem a universidade.

Minha análise crítica esteve, portanto, na leitura sintomal de textos oficiais, que podem estar aproximando o sentido da universidade do sentido mercantil pelo ideal regulatório da comunicação em uma cadeia de gêneros, de relações e de práticas sociais. A resiliência do discurso globalista está em sua capacidade de ser sustentado por mudanças em um grupo de discursos como resposta a novas circunstâncias e a novos desafios (FAIRCLOUGH, 2006a).

Conforme Fairclough (2001a), tais evidências são relevantes em termos das lutas para reestruturar a hegemonia dentro da OD do ensino superior público, uma vez que, nessa área, há duas OD que ainda não foram unificadas: a acadêmica e a mercantil. Para ele, será revelador ver se e como essas duas OD começam a se unificar e se e como se desenvolverá uma luta em torno da

prática de anúncio tradicional e a prática nova. Investigar esse percurso doravante será produtivo, pois dificilmente posso afirmar que minhas análises são representativas da complexa OD das universidades modernas em sua totalidade, mas, como quer Fairclough (2001a), elas apontam tendências e sugerem como a ADC, em suas dimensões de texto e de prática social, pode contribuir para a investigação da mudança de relações no interior das universidades públicas.

A comparação entre os textos institucionais virtuais da UnB – concebida no governo reformista de João Goulart, erigida às vésperas do período da ditadura militar no Brasil – aos da USP – nascida para educar os filhos da classe dominante como parte da reação elitista à revolução de 1930 comandada por Getúlio Vargas (OURIQUES, 2016; PAULA, 2002) – mostrou similitudes: a colonização do discurso institucional acadêmico pelos promocional publicitário, político, econômico. A jovem e moderna UnB se aproxima da octogenária e elitista USP, apesar de suas diferenças de origem e de finalidade. Seus textos sugerem elementos linguísticos que apontam para a racionalidade neoliberal. As análises comparativas sugerem que, independentemente de suas origens, o que marca a organização histórica das universidades brasileiras é uma profunda orientação colonial (OURIQUES, 2016).

Conforme Trigueiro (2003), se minhas conclusões, parciais, estão longe de esgotar toda a complexidade e diversidade do *habitus* universitário, não deixam de apontar caminhos e sugerir debates e reflexões para o meio acadêmico. Para Fairclough (2001a), a ADC pode indicar mudanças sociais mais amplas que sugerem declínio das identidades institucionais estáveis no investimento muito maior de esforço na construção de identidades institucionais mais empreendedoras. Os outros três métodos que elenquei – observação não participante, entrevista semiestruturada e grupo focal – ajudarão na ampliação desta primeira conclusão.

Capítulo 5 – A *INTELLIGENTZIA*: ACADÊMICOS ALINHADOS OU INTELECTUAIS ENGAJADOS?

Este capítulo me possibilita alcançar meu segundo objetivo de pesquisa: (b) investigar representações e (auto) identificações docentes na universidade em crise. Ajuda-me a responder à minha segunda pergunta de pesquisa: (b) como docentes representam aspectos da docência e identificam (-se) discursivamente na universidade em crise? Permite-me investigar modos de articulação entre o discurso institucional analisado no capítulo anterior e aquele de docentes, naquilo que estes reforçam ou contestam aqueles. Investigar contestações é importante porque uma teoria do sujeito também deve buscar teorizar para além da subjugação, no caso, institucional, deixando um espaço para vislumbrar o agente de uma resistência real e efetiva Giroux (1993).

Começo minha entrevista aos docentes acompanhada de Pires (2011) e de Ribeiro (1969) porque eles se referem ao meu paradigma da universidade necessária: colocar padrões internacionais de saberes a serviço do próprio povo e do próprio tempo. O que Pires (2011) pergunta é se os/as docentes têm essa consciência. O que faço neste capítulo é tentar me aproximar de possíveis respostas neste tempo em que a universidade necessária se mostra mais necessária.

Os eixos que guiaram as perguntas foram os mesmos já descritos na Figura 16 da Seção 3.5 porque eles nortearam a coleta e a geração de dados nos três capítulos analíticos. Como eu justifiquei no Capítulo 4, apenas assim eu poderia confrontar as três perspectivas acadêmicas aqui observadas – institucional, docente e discente. Os dados foram analisados, organizados e apresentados neste capítulo, sempre que possível, em conjuntos de textos, conforme os eixos norteadores, não somente para facilitar esse confronto dos dados, mas também para tornar visível meu intento: investigar tendências, regularidades discursivas, interdiscursos na circularidade do fluxo de pensamento permitida pelo próprio método da entrevista semiestruturada.

Preservei os recortes selecionados para análise em trechos significativos. Não são, portanto, enunciados isolados, pois a unidade mínima de análise em ADC é o texto, como eu disse no Capítulo 2. Preservei também a ordem em que surgiram nas entrevistas.

5.1 REPRESENTAÇÕES DOCENTES: UNIVERSIDADE ACADÊMICA?

Minhas investigações sobre representações discursivas acerca da função da universidade pública se apoiaram na exploração histórica do porquê nascem as universidades e no contexto de

globalização aqui considerado, ambos no Capítulo 1. Por um lado, a inserção da América Latina e suas temporalidades históricas específicas – emancipação, expansão, renovação e democratização – no contexto da globalização, da pós-modernidade e de políticas neoliberais no continente explica o direcionamento das universidades latino-americanas rumo à universidade operacional, por outro, justifica a necessidade da universidade necessária⁷⁶. Daí a importância das representações e das identificações docentes à luz desse contexto de crise universitária.

(...) dar uma retribuição social. (...) trabalhar com valores éticos dentro da sua competência técnica, que a gente não pode negar, né? Tem que ter essa contrapartida mesmo do aluno para o campo de trabalho. (MCS)

(...) é formar pessoas e produzir conhecimentos; que elas construam suas aprendizagens. Então, ela tem como missão essa produção de conhecimento, essa mediação (...) Ela tem que ser uma instituição mediadora dessa produção de conhecimento. E ela perde esse foco. Aí ela entra nessa visão mais produtivista. (...) Tá entendendo? É perverso. É perverso. (C)

(...) a Espanha, ela desestatizou a universidade (...) E aí, virou uma coisa, um caminho assim... pragmático, de mercado, entendeu? Acabou aquele negócio de formação humanista... E foi uma coisa muito triste para a universidade. E esse açodamento (...) Esta sociedade não pode ser restrita a uma sociedade consumidora (...) Não, ué! É a sociedade mesmo, a grande sociedade: a nação ou, melhor ainda, a espécie humana. É [com] esse tipo de coisa que a gente deve estar comprometido. (CA)

Olha, eu acho que se educa (...) para se entrar nesse sistema mesmo, acadêmico, nessa proposta que hoje você tem... que essas avaliações simbolizam. Ou seja, a produção acadêmica como quantidade (...). Então, você tem de ficar inventando artigo e atender às demandas do mercado, fazer as parcerias internacionais (...) (CD)

Por um lado, o que une e chama a atenção nessas representações é um *continuum* entre afirmações avaliativas com palavras de conotação positiva (*retribuição, ética, competência, contrapartida; formação, conhecimento, mediação, construção, humanismo*) e afirmações avaliativas com palavras de conotação negativa (*produtivismo, açodamento, perverso, triste, sistema, quantidade*). Nesse *continuum*, os professores legitimam, por racionalização, a função social pragmática, acadêmica e humanista da universidade e mostram não se identificarem com o produtivismo acadêmico demandado pelo mercado com pronominalizações (*nesse, nessa, essas*).

⁷⁶ Sugiro ver: *Aula pública: universidade e sociedade: o que uma deve esperar da outra?* Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=g1shLMKOw5g&list=PLW0dS62CKLoIf0aOyS0y146d-pYbzJ4F9&index=2>>. Acesso em: 11 mar. 2018.

Representações pronominais podem sugerir distanciamento ou divisão antagônica (RESENDE, 2008b; MAGALHÃES, 2006). Essa pronominalização sugere que a modalidade deôntica (*Então, você tem de ficar inventando artigo e atender às demandas do mercado, fazer as parcerias internacionais*) configure mais como obrigação e como reforço à avaliação negativa do produtivismo acadêmico do que uma modalidade deôntica de comprometimento docente com esse produtivismo.

Essas representações discursivas sugerem identificação docente com a universidade que transmite um saber desinteressado, um conhecimento neutro, para a *grande sociedade*. Parecem desconsiderar que a produção do saber é e sempre foi uma prestação de serviços a alguém, como explorei no Capítulo 1 sobre para que nascem as universidades: a história mostra que a universidade tende, até estruturalmente, a servir aos interesses das classes dominantes e de seus grupos dirigentes. Como diz Fagundes (1986), o fato de a universidade resultar do esforço de toda a sociedade não significa que ela se volte a toda essa sociedade. Um marcador temporal *hoje*, no final do *continuum* dessas representações, sugere esse apagamento histórico.

5.1.1 Burocratização

Paula (2002) concorda com que a racionalização da universidade transforma os/as professores/as em funcionários do capital, ou capital humano, que prestam serviço à sociedade de mercado, reforçando mecanismos de burocratização do ensino, da pesquisa e da extensão, terminando por distanciar a universidade da sociedade.

(...) mas, depois que a gente acabou [a implantação do Pronera em Planaltina], a gente teve que, de novo, entrar em um processo burocrático para poder fazer a segunda vez. Eu tô até hoje presa nesse processo. Aliás, estava ali no computador tentando desenrolar documento, planilha e não sei quê porque, a cada hora, você tem uma demanda; a cada hora, você tem uma exigência. (...) então, são dois anos, quase três, que eu tô pelejando (...) Tudo isso é trâmite burocrático (...) Então, você passa dois anos desenrolando um novelo (...) [Denise: A burocracia estatal interfere no fazer universitário?] CD: Ah, sim, e cada vez mais, né, porque, com esse advento da informática, fica mais difícil. (...) ela demanda padrões tão quadrados, tão...tão... fechados de significação que você não consegue encaixar direito coisas que (...) não correspondam muito bem a essa intencionalidade, por exemplo, do Estado, né? Então, o que corresponde à intencionalidade do Estado você consegue colocar perfeitamente nos programas de computador, nos sistemas, etc. e tal. O que não corresponde, fica sempre... uma coisa que eles não sabem como absorver, você não sabe como botar e aí tem que fazer uma alta negociação para abrir esse espaço, fora o fato de que, cada vez mais, com esse processo informático, você concentra em você todas as ações. (CD)

Para a gente, aumentou muito o número de tarefas burocráticas. (...) Então, o tempo que eu fico, que eu gasto com essa parte burocrática é imensa. Tempo que eu poderia estar estudando. Então,

o prazer de você estudar, de você descobrir, de você conversar, entende? Essa coisa que eu busquei na universidade, eu sinto que está sendo desidratada por essas demandas administrativas. (MCS)

Meu departamento se tornou muito burocrático. Eu desejava que a gente fizesse uma reunião pedagógica, mas eu tenho problema no meu departamento (...) as pessoas estão optando: cada um seguir a sua vida, fazer suas coisas para fora... (CA)

(...) a gente tá preocupado com a lista de oferta do semestre que vem, tá preocupado com os projetores da sala que estão ... tá preocupado com a autorização da saída do país do docente A, B e C que vão para um congresso, é... com a parceria com a instituição A, B ou C em um convênio, num termo de cooperação, no plano de estágio probatório dos professores... é muita coisa. Isso já absorve uma energia tão grande que ... é... a gente acaba sendo ... sei lá... esmagado por esse rolo compressor da demanda, ou seja, nossas obrigações (...) Nós, como professores, a gente tem que se preocupar até com a goteira no teto do laboratório. Então, a gente cuida de A a Z. A gente tem envolvimento nas questões mais básicas da universidade até a pesquisa mais elaborada. (...) Então, você fica sobrecarregado com a demanda do dia a dia a ponto de não conseguir ir pro contexto macro. (L)

A burocratização foi um dado relevante. Há pronominalizações da burocracia (*nesse processo, isso, essa parte burocrática, essas demandas administrativas*) e da informática (*esse*), que o corpo docente vê com reserva porque considera agilizar apenas a intencionalidade estatal, mas não a docente. A burocratização das plataformas, dos formulários são uma forma de poder exercida por esses novos gêneros discursivos e suportes, que investiguei no Capítulo 4, porque a possibilidade de ação docente é estrangida discursivamente pelos recursos disponíveis para sua ação discursiva. Lidar com certos gêneros discursivos e suportes é uma prática universitária de relação discursiva de poder.

Esse distanciamento é reforçado em afirmações avaliativas – categoria identificacional – com atributos, verbos e modalidades deônticas (*difícil, gasto de tempo, ter de fazer negociação, ter de entrar no sistema, esmagado, não consegue encaixar, não consegue ir*) de conotação negativa latente. A burocratização é relacionada a *problema* e a *produtivismo*.

Aqui, o domínio particular do fazer docente é substituído pelo domínio particular do gerenciamento organizacional e da gestão de problemas: *exigências, padronizações, limitação, fechamento, concentração, desidratação, repetição, prisão*, que demandam *desenrolar, negociar, abrir, encaixar, pelejar, se virar* para cumprir demandas burocráticas, com os quais, os professores não se identificam.

Ouriques (2017b) critica a crítica de Chauí (2015b) à burocratização. Para Chauí, essa é uma característica da universidade operacional. Para Ouriques, segundo o qual o conceito

universidade operacional é do canadense Michel Fraiter⁷⁷, a discussão da universidade operacional e sua burocratização não é válida porque a universidade, por si mesma, é burocrática. O problema é que, com a burocratização, com o academicismo e com o produtivismo, o professor não consegue se voltar para a produção da universidade necessária atuando na fronteira do conhecimento e na superação da dependência do Brasil.

5.1.2 Descolonização do saber e epistemologias do Sul

Aspecto importante do paradigma da universidade necessária são os movimentos epistemologias do Sul e descolonização do saber porque eles, ao contrário das afirmações positivas, propõem alterações na estrutura universitária pela construção e pela abordagem do conhecimento produzido em perspectivas outras que não aquelas historicamente dominantes, propondo novas epistemologias, novas disciplinas, novas ementas, novas referências, novos diálogos. Esses movimentos se harmonizam com o que propõe a universidade necessária, ao contrário da acadêmica: o resgate do conhecimento originário *calmecac* (RAMPINELLI, 2017)

(...) eu acho que [a faculdade] estava inovando epistemologicamente, mas eu acho que ela vai parar de fazer isso. [Denise: Você percebe, no departamento, um movimento de descolonização?] CD: Não. Eu diria que tem gente pesquisando fora dos cânones, mas são poucos. A maioria está nos cânones. (CD)

[Denise: Seu departamento está criando novas epistemologias, novas metodologias, descolonização do saber no nível da graduação?] MCS: Não (...). Só alguns professores (...) Alguns campos do conhecimento, como gênero e raça. (MCS)

[Denise: (...) E vocês fazem esse deslocamento de eixo teórico?] (...) eu tive uma formação muito, assim, europeia (...) Algumas coisas, a gente fez. Eu acho que foi pouco, assim, para o que eu esperava, mas a gente já começou a fazer algumas coisas. (...) Então, acho que, em qualquer área, as pessoas estão precisando avançar (...) Eu vejo que eu estou travada intelectualmente. (S)

[Denise: Seu departamento acompanha os movimentos de descolonização do saber ou se mantém nos cânones?] L: Então, isso... eu não vejo muito como uma questão ideológica. Eu acho que é um pouco uma questão... (...) de como a história econômica, política, etc. moldou as coisas. Assim... O poder ficou no Norte; o desenvolvimento tecnológico ficou no Norte e a gente ainda tá tentando alcançar o Norte, assim... (...) Então, eu acho que a dinâmica geopolítica, na área da tecnologia, acaba moldando as coisas, entende? (L)

⁷⁷ Autor de *O Naufrágio da Universidade: administração tecnocrática do social*.

O que une essas representações é a alta pronominalização do tema e de atores acadêmicos relacionados a ele (*alguns professores, alguns campos do conhecimento, algumas coisas, isso*) sugerindo distanciamento entre o cotidiano institucional e docente das discussões sobre descolonização do saber. Ao mesmo tempo, modalidades epistêmicas – identificacionais – em *acho* (*eu acho que ela estava inovando epistemologicamente, mas eu acho que ela vai parar de fazer isso; Eu acho que foi pouco; acho que, em qualquer área, as pessoas estão precisando avançar*) reforçam o baixo envolvimento e conhecimento dos/as docentes sobre o assunto, inclusive, nos próprios departamentos. Outras modalidades epistêmicas reforçam a aparente incipiência da prática desse deslocamento teórico, epistemológico e metodológico: *são* (*são poucos*) e *está* (*A maioria está nos cânones*) e a baixa identificação docente com o tema.

Esse distanciamento de parte do corpo docente dos assuntos de descolonização do saber, dado que se mostrou relevante nesta pesquisa, pode explicar a visão de que *o poder ficou no Norte; o desenvolvimento tecnológico ficou no Norte e a gente ainda tá tentando alcançar o Norte*. Essa representação sugere legitimar, em bases racionais, e reificar histórias e transitórios de detenção de poder no eixo Norte como permanências naturais, atemporais, a-sociais, a-históricas.

Para me apoiar nessa conclusão, recorro a Nascimento (2017). Para ele, é na modernidade que um tipo de exercício de poder articula conhecimentos para a validação de si mesmo, amparado por uma geopolítica segundo a qual esses modos de produção do conhecimento e de exercício de poder têm pontos naturais e privilegiados de irradiação.

Ouriques (2017b), por sua vez, refere-se à SBPC que, em carta à Associação para o Avanço da Ciência nos Estados Unidos, questionou o governo de Donald Trump por haver proibido a entrada de cientistas latino-americanos nesse país. Ele lembra como o Vale do Silício investe, historicamente, na captação de cientistas do mundo inteiro para o crescimento da ciência e da economia estadunidense. Para Ouriques (2017b), muito de nossa submissão teórica, epistemológica e metodológica vem de nossa pouca clareza, talvez revelada aqui pelas pronominalizações, sobre a relação entre produção do conhecimento em nível global e mercado de patentes, ambos conceitos do campo da EBC.

A hegemonia dos saberes do Norte pode não ser, portanto, uma questão geopolítica acidental, como sugere a representação *acaba moldando as coisas*, mas um projeto hegemônico dos países centrais e suas grandes corporações transnacionais de captação de conhecimento nas Economias Baseadas no Conhecimento (EBC). Para Fairclough (2010), a origem da naturalização

e da opacidade de um discurso pode estar na inconsciência de atores sociais sobre as dimensões ideológicas da posição que ocupam, não estando, portanto, necessariamente comprometido com essas ideologias.

5.1.3 Chamado internacional

[O] professor que vai para a escola (...) vai ser um cumpridor de tarefas vindas da Secretaria de Educação, que, por sua vez, né, vem com as orientações gerenciais do Banco Mundial, do Banco Interamericano, enfim (...). Eu participo de um grupo de pesquisa, a Rede Centro⁷⁸ (...) uma das respostas que a gente encontra é essa tendência de as agências internacionais pautarem a formação dos professores. E pautam as linhas de pesquisa, pautam os CC, vão pautando... e a tendência é que se reproduza esse discurso, porque tudo isso é critério para financiamento, é critério para você estar na pós-graduação, é critério para você seguir sua carreira profissional. Então se impõe como algo que você precisa seguir... A linha de pesquisa para formação do professor: esse professor, ele é o professor multitarefas (...) Ele precisa ser competente (...). [Denise: Por meio de quais mecanismos essas agências, esses órgãos internacionais vão pautando essa formação? Como elas entram na universidade?] MCS: Pelas políticas públicas de financiamento de determinados... da disponibilização de recursos para determinados projetos. Eu não queria detalhar muito porque essa não é minha área específica de estudos. Mas tem pessoas que são absolutamente conhecedoras desses mecanismos, como funcionam. (MCS)

Vem a perversidade do sistema de crédito... A perversidade (...) É um horror! É um horror porque isso foi trazido dos Estados Unidos, importado. Porque eram os Estados Unidos que financiavam, né? Então, tinha que aderir, tinha que obedecer aos EUA, tanto no ensino superior, quanto na educação básica, né? (C)

Há uma agenda internacional para estancar a pesquisa dentro do Brasil. Estancar. Então, tira o financiamento, asfixia a universidade. Agora, eles vão imputar um monte de crimes à universidade. (CA)

Uma pronominalização (*tudo isso é critério, como é que isso acontece numa universidade, isso foi trazido, algo que você precisa seguir, eles*) das interferências internacionais hegemônicas na universidade pelo governo sugere falta de afinidade e distanciamento dos docentes em relação ao assunto. Marcadores temporais atravessam as três representações, endossando o que sugerem essas pronominalizações: uma professora fala em *tendência* das forças estrangeiras em pautarem e em *tendência* das universidades de repetirem seus discursos. Outra colaboradora fala em *agora* (*eles vão imputar um monte de crimes à universidade*); outra ainda em *tinha* (*que obedecer*) quando, de fato, a presença dessas forças estrangeiras já era percebida nos momentos inaugurais

⁷⁸ Disponível em: <<https://ppge.fe.ufg.br/n/49772-redecentro-rede-de-pesquisadores-sobre-professores-do-centro-oeste>>. Acesso em: 2 nov. 2017.

de universidades brasileiras, como vimos no Capítulo 1, Seção 1.2, sobretudo, com Trigueiro (2003) e com Almeida (2016) e é percebida hoje nos próprios *rankings* internacionais. Com isso, não estou dizendo que meus/minhas colaboradores/as desconhecem o chamado internacional à instituição. O que meus dados sugerem é um distanciamento do tema e a ausência de um debate sistemático e cotidiano sobre a inserção da universidade nos jogos globais.

Há afirmações avaliativas com conotação negativa acerca de influências estrangeiras em *perversidade, imposição e horror*; em processo verbais, como *asfixiar, imputar, tinha que (aderir, obedecer)*. Elas reforçam as pronominalizações acima, sugerindo que os/as docentes não se identificam com essas forças. Como venho discutindo, diretrizes de mercados centrais na educação mudam o perfil da *intelligentzia* universitária para professores *multitarefa*s, com o que, os/as docentes não se identificam.

5.2 REPRESENTAÇÕES DOCENTES: UNIVERSIDADE ALINHADA?

Como venho defendendo desde a exploração contextual desta pesquisa, o *habitus* universitário é uma prática social que se relaciona com outras, em uma rede de práticas. Em um nível mais amplo, esses campos são configurados e reconfigurados no interior dos jogos de tensões internacionais dos quais o Estado brasileiro faz parte, e as transformações no novo capitalismo reestruturam essas relações (FAIRCLOUGH, 2003).

Esses diferentes jogadores desse complexo jogo econômico, político, cultural e educacional competem por espaços, por poder, por recursos. Nesses jogos, estão duas necessidades: a do Estado, de orientar financiamentos e prestar contas da pressão que recebe da sociedade e do setor produtivo; aquela das próprias universidades, pressionadas a se mostrarem capazes de atender às demandas da sociedade e aptas a receberem recursos do Estado (PAULA, 2002). Esses jogos econômicos, sensíveis aos jogos políticos globais, impactam a universidade.

5.2.1 Universidade auditável

[Denise: O que você acha dos *rankings*?] (...) S: Eu acho que a avaliação precisa ter, até porque você precisa ter um parâmetro, né? Você precisa ter um objetivo. O problema é que os critérios [dos *rankings*] (...) são definidos por quem está fora da universidade. (...) A universidade começa a se submeter a um tipo de objetivo, a um tipo de planejamento por causa da avaliação. Então, assim, é a avaliação que determina quais objetivos a universidade vai ter. Isso inverte tudo, porque quem disse que esse é o objetivo, é aquilo que dá... é... a função social da universidade (...)? E aí, eu acho que existe uma grande contradição e é uma grande fonte de sofrimento porque

você quer fazer o que você acredita, para alcançar um objetivo que não foi você que definiu. Então, acaba que os professores querem fazer projetos sociais (...) Mas, por outro lado... é...está submetido a um tipo de projeto que não estimula isso; que estimula trabalho individual, competitividade, mais isolamento do que colaboração. [Denise: Você tem dentro do seu departamento, instrumentos de avaliação de seu desempenho? O que você acha deles?] S: Então, você tem a avaliação formal e a avaliação informal. (...) A avaliação formal são os critérios da Capes para entrar na pós-graduação, que eu não... não atingi. (...) Eu sou avaliada por aquele sisteminha, em que os alunos de graduação avaliam, todo ano, o professor, e que é assim: não avalia meu trabalho; não avalia o impacto do meu trabalho, nem meu comprometimento. (...) O que é que aquele sistema faz? Ele ignora o que eu faço e coloca um critério (...) assiduidade e pontualidade. Se naquela coisa ali não está marcado que eu sou assídua, que eu sou pontual (...) Então, eu tento... é... cumprir aquele negócio ali (...) Não concordo porque eu acho que tem professores muito bons que chegam um pouco atrasados e acabam se ferrando nesse tipo de avaliação porque outras coisas não são levadas em consideração. (...) Eu olho para aquelas avaliações e falo assim: 'Cara, você não faz ideia do que eu faço dentro de sala de aula.' É... e tem a avaliação informal, que é a avaliação dos corredores [dos alunos]. (...) Você só inclui dentro da pós-graduação quem atinge determinado ponto. Não é quem é mais comprometido, não é quem tá pensando em questões que são realmente relevantes para a sociedade, para a nossa sociedade. Então, assim: o cara pega um projeto que nem é relevante, que nem vai ter impacto, mas que é fácil de publicar porque é um negócio que você pega um dado aqui, publica um artigo ali. (...) (S)

[Denise: O que pensa dos processos de avaliação do seu desempenho como professora dentro do seu departamento?] C: Eu acho terrível, mas é uma referência que se tem. (...) Tem que ter critério de avaliação, creio que tem, mas não é nessa visão produtivista, dessa forma, quantitativista, né? (...) (C)

(...) dentro da universidade, você seguir numa normativa de avaliação, uma normativa que espelha a normativa da Capes, não tem sentido, porque são outras questões que são colocadas aqui. Porque aí, realmente, aí você se aproxima... se continuasse nessa perspectiva, de uma avaliação muito produtivista, né? (I)

(...) A progressão funcional tem todos os elementos de uma produtividade que leva em conta esse desempenho de produção de artigos (...) para revistas Qualis A e B1, né? Para baixo disso aí, já não é tão... Então, eu, sinceramente, eu acho assim: é complicado, essa progressão funcional. Você tem que estar dentro desse parâmetro. (...) [Denise: Como você percebe os *rankings* entre as universidades?] Então, eu acho que esses ranqueamentos precisam ser talvez mais detalhados (...) Talvez os critérios precisem ser revistos, detalhadamente, para cada [área]. (MCS)

[Denise: [Qual] a sua percepção dos *rankings* internacionais?] CD: Ela [a universidade] entra no jogo e quer ganhar. Vai fazendo o que é necessário, vai fazendo os cortes, vai fazendo as transformações, vai dando as prioridades de acordo com o que acha que vai fazer ganhar. Então, entrou no jogo e vai fazendo o jogo, vai tomando gosto pela coisa. (CD)

Por um lado, há, entre os membros do campo universitário, consenso sobre a necessidade de avaliações internas e externas. Esse é o fio condutor neste conjunto de textos. As modalidades deônticas quanto à necessidade das avaliações docentes são tão altas (*precisa ter, tem que ter*), que as modalidades epistêmicas que as seguem (*Eu acho que a avaliação precisa ter; creio que tem*)

equivalem a *penso, acredito*. Modalidades deônticas sugerem identificação docente com a necessidade de avaliações.

Por outro lado, há uma avaliação negativa dos critérios em diversos atributos de conotação negativa latente: *inadequado; terrível; complicado; produtivista; individual* (em oposição a *coletivo*); *competitividade, isolamento* (em oposição a *colaboração*); *contradição; sofrimento; submissão*. A coesão *mas (mas, por outro lado)* estabelece oposição entre *projetos sociais* e individualismo⁷⁹ estimulado pelo produtivismo. Pronominalizações (*disso aí, isso tudo, aquele sisteminha, aquela coisa ali, aquele negócio ali, nesse tipo de avaliação*) sugerem antagonismo entre docentes e avaliações quantitativas. Eles/as não se identificam com esses critérios

Há modalidades epistêmicas – *é (complicado), não é (quem é mais comprometido), não é (quem tá pensando em questões que são realmente relevantes para a sociedade), não tem (sentido), não (avalia o impacto do meu trabalho nem meu comprometimento)*; – que comprometem esse corpo docente com afirmações de impertinência dos critérios de avaliação interna e externas, endossando a avaliação negativa. Uma modalidade epistêmica baixa (*talvez os critérios precisem ser revistos*) sugere que, embora eles não concordem com os critérios de avaliação interna ou externa, não se sentem aptos ou incentivados a apresentar alternativas.

Uma metáfora do jogo (*entra no jogo e quer ganhar*) sugere representação pejorativa da relação entre a universidade e os *rankings* internacionais. A função social da universidade é traduzida em *jogo* e resumida em *ganhar* ou perder porque os objetivos sociais da universidade pública cedem lugar a competições por boas posições em competições externas para atrair recursos.

Os alunos avaliam o semestre. Eu nunca recebi uma avaliação para eu avaliar a instituição em um semestre. [Denise: o professor não avalia a instituição?] S: Não. Nem as condições de trabalho. Nada. (...) Todo mundo avalia a mesma coisa todos os anos, mas já passaram cinco anos que eu tô lá dentro e não aconteceu nenhuma reforma. (...) Eu não quero também fazer uma avaliação só por fazer, entendeu? (S)

[Denise: Vocês avaliam a universidade?] CA: Seria fantástico. Eu já propus isso, pra gente fazer um fórum de professores e avaliar a Capes. Nós tínhamos que avaliar a Capes, na verdade. (CA)

⁷⁹ Sugiro a aula do professor José Paulo Netto *Neoliberalismo, individualismo, competição e barbárie*. Ele fala sobre a adesão de alunos de universidade pública ao discurso dos mercados centrais de que não existe a sociedade, mas o indivíduo. Reconhecendo também Giddens (2012), para quem considerar o individualismo âmbito da ordem pós-tradicional é um erro porque a mão da amizade está eticamente implícita na nova agenda, tomo o termo *individualismo*, que não é novo, como de um novo tempo: o *individualismo egocêntrico*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=dVtekncGsKc>>. Acesso em: 21 abr. 2018.

[Denise – A universidade tem canais para que vocês, docentes, digam aquilo em que a universidade apoiou ou não vocês?] C: Não. [Denise – Então, a avaliação maior vem dos seus pares?] C: A universidade não ouve, e nem os pares ouvem também. É quantitativo. Você fez ou não fez! Não tem essa coisa da discussão, de ‘precisa melhorar, precisa fazer isso...’ Não tem (...) Esse aspecto qualitativo, não tem. É quantitativismo mesmo. (C)

O que une essas representações discursivas é uma série de modalidades epistêmicas altas com as quais meus/minhas colabores/as se envolvem na afirmação da falta de diálogo entre docentes e instituição (*nunca, não, nem*). Como pesquisadora, tenho conhecimento dos esforços da instituição em fomentar a cultura de avaliação institucional ampliando os canais de comunicação com docentes e discentes nas avaliações: ferramentas de internet, fóruns (UNB, 2017). A própria instituição reconhece a necessidade de alcançar mais pessoas. Contudo, o que chama a atenção nessas representações é o consenso da assimetria do diálogo: *não aconteceu nenhuma reforma; nós tínhamos que avaliar a Capes; a universidade não ouve, e nem os pares ouvem também. É quantitativo mesmo.*

As avaliações internas e externas foram o ponto de maior resistência apontado nas entrevistas semiestruturadas. Como pesquisadora, reconheço movimentos de universidades para a mudança de critérios de avaliação docente, como o da própria UnB, que aprovou nova resolução para a progressão funcional em 2017⁸⁰, e como o próprio HuMetricsHSS que citei no Capítulo 1, Seção 1.3. A primeira busca simplificar, acelerar e contemplar a diversidade de perfis docentes e de atividades acadêmicas; a segunda propõe critérios qualitativos de avaliação. Os dados discursivos, porém, reforçam o espaço incipiente de critérios de avaliação qualitativo nas universidades.

Como visto no Capítulo 4, representações discursivas institucionais tendem a pressupor a importância de avaliações internas e externas, inclusive, *mais rigorosas*, mas o corpo docente tensiona esse aspecto da relação com a instituição ao não se identificar com os atuais critérios quantitativos e ao afirmar a assimetria do diálogo. Essa tensão pode ser explicada na prática da avaliação empresarial que entrou no imaginário universitário, foi operacionalizada, promulgada e efetivada em avaliações docentes para ascensão na carreira na medida em que as universidades

⁸⁰ Ver em: <<http://www.noticias.unb.br/publicacoes/76-institucional/1798-resolucao-para-progressao-docente-e-atualizada>>. Acesso em: 17 mar. 2018.

negociaram e adotaram procedimentos de avaliação do corpo docente desde o Geres, um marco para o cenário em que vivem as universidades hoje.

Para Paula (2002), o Geres radicalizou a tradição centralizadora do Estado de formação de comissões de alto nível para reformulações do ensino superior. A comunidade acadêmica não participou nem participa da elaboração dos critérios internacionais, assim como muito pouco participou da elaboração do relatório Geres, que: 1) reafirmou a necessidade das avaliações das universidades pela Capes, assim como da avaliação dos cursos de graduação e de seus docentes como condição essencial para alocação de recursos e estabelecimento da autonomia; 2) inseriu a universidade na lógica do planejamento econômico, como qualquer outra instituição estatal.

5.2.2 Produtos ou conselhos?

Os critérios quantitativos criticados acima parecem favorecer determinados níveis, departamentos ou áreas da universidade:

(...) eu noto que há níveis de valorização das... dos espaços de trabalho na universidade que são diferenciados. (...) ensino, pesquisa e extensão, né? (...) Esses níveis, a gente sabe que são diferentes em suas valorizações. (...) você, por exemplo, pode enxugar um currículo de graduação para poder dar mais tempo para os professores poderem trabalhar na pós-graduação. Você pode enxugar espaços físicos, né, de ensino, para poder ampliar espaços físicos de pesquisa. Então, tem mesmo alguns indicadores bem concretos dessa desigualdade que se estabelece. E acredito que, claro, os financiamentos determinam muito para onde vão (...) O critério é dinheiro. (...) o que dá mais ponto para a universidade. A universidade tem uma avaliação e ela prioriza... ela entra nessa avaliação com tudo, ou seja, ela não nega a avaliação, ela entra na avaliação. Assim como eu, por exemplo, vejo que não tenho saída, ela também vê que ela não tem saída. (...) A universidade, na medida em que ela entra, parece que ela vai tomando gosto pela coisa. Ela vai vestindo a camisa. (CD)

(...) Por exemplo, a Farmácia, Medicina... quem dá o produto. Quem consegue conversar com o mercado, diz assim: 'Vamos fazer tal pesquisa porque vai te dar um produto.' Com esse resultado, você pode colocar uma... como é que é... assim... essa coisa de certificação, né? (...) Agora, outro departamento que funciona com formação humana (...) Como o meu, por exemplo. Que retorno pode dar um conselho? (...) meu produto é conselho. (...) Eu vou colher o resultado de um conselho talvez daqui a uns seis anos (...) veja quantas variáveis vai ter aqui nos meus resultados comparando com um departamento que tem um produto, um remédio (...) As humanas têm que lutar mais pelos recursos em relação às exatas (...). Tem que brigar, tem que forçar. O diálogo é construído na luta. A briga é por condições. Por que um programa de alfabetização de adultos é menos importante que uma propaganda do Presidente da República, por exemplo? (MCS)

(...) A gente tem gestões em que o dinheiro foi todo para as exatas. Então, humanas sobrevivem, né? 'Sobrevivam aí, vão dando nas condições que vocês tiverem'. (S)

(...) acontece uma hierarquização das áreas do saber e, de acordo com essa hierarquização, há uma distribuição desigual. (...) a universidade, ela controlou aí (...) não sei se era 800 milhões ou 200 milhões que passavam por aqui, mas a gente não via isso nas humanas. Isso vai tudo para as exatas, e vaga e tudo. (CA)

As palavras *diferenciação*, *desigualdades*, *sobrevivência*, *hierarquização*, assim como as metáforas da guerra (*humanas têm que brigar, lutar, forçar, sobreviver*) e do jogo (*vestindo a camisa*) unem essas quatro representações em torno de avaliações negativas quanto à desigualdade de investimento entre os níveis, as áreas e os diferentes tipos de produção do conhecimento, *priorizações* essas determinadas conforme o que dá ponto para a universidade. Na visão desses/as docentes, há áreas que geram produtos e áreas que dão conselho, logo, não podem se submeter aos mesmos critérios de avaliação, que recebe o atributo pejorativo *sisteminha*. Eles reconhecem a vinculação da Ciência ao capital, agudizada na pós-modernidade da EBC.

Pronominalizações – *essa coisa (certificação)*, *aqui*, *(n)essa*, *aí*, *isso*, *a gente* (locução pronominal) – sugerem divisão antagônica entre áreas. Suas representações discursivas parecem endossar Ribeiro (1962/2011), que lembrou o posicionamento de Florestan Fernandes, para quem as chamadas ciências de laboratório tiveram reconhecidos seus méritos e necessidades, mas as ciências sociais não.

As/os docentes se opõem como uma voz crítica às vozes que reproduzem nas intertextualidades marcadas nas aspas simples, que são a voz institucional. Criam nova tensão entre a voz da universidade e a própria. Há uma modalidade deôntica alta quanto à possibilidade (e não à obrigação) de se ampliar espaços e currículos da pesquisa à custa do *enxugamento* da graduação: *pode*. A modalidade epistêmica que compromete os/as docentes com a assertiva do privilégio das Ciências Exatas é alta: *noto; a gente sabe; tem mesmo; claro; é (um sistema de desigualdade mesmo; o critério é dinheiro); (a universidade) não nega, ela entra; a gente tem (gestões em que o dinheiro foi todo para as exatas); humanas sobrevivem, né?* Eles/as não se identificam com essa priorização.

Uma coisa é certa: a gente [departamento de exatas] tem certa vocação/capacidade de captar recurso é... para resolver questões muito práticas. (...) Isso traz recurso. É.. sei lá... como a gente tem um produto mais claro, digamos assim, talvez seja mais fácil pra gente captar recurso. Mas isso é meio que um ciclo que se retroalimenta (...): quem faz pesquisa é mais dotado de recursos e aí faz mais pesquisa, e aí aparece mais... e é um ciclo, né, que talvez só...TALVEZ, esse é um belo de um 'talvez'... Talvez só acentue as desigualdades [entre os departamentos]. (L)

Para meus/minhas colaboradores/as, o problema da padronização de avaliações discutido acima contribui para hierarquizar saberes entre áreas que apresentam produtos e áreas que formam para atuação em sociedade. Esse problema já foi levantado pela professora Marilena Chaui na época da *Lista dos Improdutivos* do jornal *Folha de São Paulo*, na década de 1980. Para ela, os critérios de avaliação não fazem sentido para a sociedade porque desconsideram particularidades de departamentos cujo objetivo é, por exemplo, criar uma tradição filosófica nacional, homogeneizando a alma plural da universidade.

Para Folena (2017), a priorização de áreas abre a universidade a doações, conforme interesse dos doadores privados, ampliando desigualdades entre cursos e criando confronto dentro da instituição uma vez que uns terão mais dinheiro e vantagem que outros. Safatle (2016) também criticou programas de áreas prioritárias em que humanas não aparecem, lembrando que elas é que discutem a violência e as patologias sociais, por exemplo; criticou a desconexão entre as áreas prioritárias e os problemas da população.

Para Althusser (1985), a universidade, como AIE – noção fundamental para esta seção de investigação da relação entre Estado e universidade –, não lida com a Ciência como um instrumento neutro de progresso da humanidade, mas como lugar de luta de classes pela direção da sociedade, o que significa que ela assim permanece mesmo que mude de mãos. Por isso, Chaui (1999) diz que a universidade precisa assumir que faz parte dessa luta, sobretudo, quando sua autonomia é reduzida à gestão financeira e administrativa para captar recursos pela parceria público-privada (PPP) e a autonomia didático-científica está prejudicada diante das pressões e dos interesses da indústria e de outras empresas.

5.2.3 Departamentos ou fragmentos

[Denise: Os professores orientam que os alunos frequentem outras disciplinas (...)?] CD: Há professores que fazem isso, mas são minoria, bastante minoria. (CD)

Olha, a gente incentiva eles em áreas específicas [naquilo que] que te ajuda a, enfim, se inserir no trabalho, a fazer pesquisa, a estudar melhor, etc.[e em] algumas áreas mais correlatas (...) alguns professores aqui têm contato em outros campos, mas ... eu não sei...eu tenho a impressão que, no que diz respeito a humanidades e artes e etc. Esse incentivo não existe; não tá aí, não. (L)

Olha, o Darcy Ribeiro pensou uma matriz para o aluno ficar mais tempo lá dentro e conhecer, ter a oportunidade de fazer matérias transversais (...) só que, como o governo foi precarizando a força de trabalho, a gente acabou tendo professor só para atender a demanda daqueles alunos

que ingressam no curso (...) É ridículo, entendeu? Por quê? Porque eu tenho poucos professores para atender à demanda interna, mas eu sempre advogo isto para meus alunos, para se tornar uma ideia, e quero que você ponha isto na sua tese⁸¹: se a gente tivesse um dispositivo, um normativo dentro da universidade, que todo aluno que ingressar na universidade não pode se formar sem ter cursado 3 disciplinas de arte (...) ele não pode receber o diploma (...) Então, eu sempre advogo isso que o Darcy falava e é verdade: quanto mais disposição você tem para as várias áreas, mais rica é a sua formação, mais condição você tem de fazer frente aos desafios de um mundo real, de uma sociedade que está mudando velozmente para o futuro (...) a resposta está na formação dos jovens, né? (CA)

O que une esses discursos, de modo a se poder pensar em tendências discursivas e práticas docentes, é o afastamento, às vezes até justificado (*poucos professores para atender à demanda interna*) da prática interdisciplinar e transversal na universidade. Hesitações, impressões, pronominalizações (*outros, isso, todo*) e uma generalização (*professores*) sugerem esse distanciamento de docentes daquilo que Darcy Ribeiro tinha idealizado para superar a estrutura departamental. Os dados não apontam tendência avaliativa positiva nem negativa docente da departamentalização. A explicação para essa ausência pode estar nesse mesmo afastamento sugerido nas pronominalizações. A ausência de identificação e esse distanciamento sugerem que o tema não tensiona discussões docentes. Complementarmente, modalidades epistêmicas (*não existe; não tá aí, não*) em uma representação envolvem o entrevistado fortemente na negação da interdisciplinaridade, limitando-a, quando há, a disciplinas congêneres, com fins pragmáticos de formação, o que é justificado pelo *rolo compressor* das *ementas gigantes*.

Para Cristovam Buarque (1994), essa estrutura limita a troca de experiências entre as diversas áreas do conhecimento. Buarque (1994) defende que a departamentalização como forma exclusiva de organização da produção universitária, sobretudo, em tempos de crise, deixa de ser avanço para ser estorvo do processo criativo porque aprisiona a universidade nos interesses do mercado, transformando-a em unidade de produção; criando, nos departamentos, linhas de produção para cada profissional conforme a categoria do conhecimento de cada um. Para ele, o resultado é que a universidade se isola dos problemas reais e cada universitário se mantém prisioneiro de velhas perguntas.

A crítica à especialização e à departamentalização está em Buarque (1994) e no pensamento do próprio Ribeiro (1969, 1962/2011). O primeiro aponta a visão da eficiência da produção de pensamento pelas especializações e pela prática de departamentos iniciada em Harvard e muito

⁸¹ “Os sujeitos têm seus próprios interesses, e a pesquisa deve tentar incorporá-los”. (MAGALHÃES, 1996, p. 2).

eficiente em países com maiorias ricas. Porém, diz ele, mesmo nesses países, crises econômicas mostraram a ineficiência da fragmentação científica para a construção de um mundo mais igualitário porque o produto de cada departamento continua limitado à reprodução do sistema em crise, uma vez que cada ramo, isoladamente, não dá conta de entender a realidade.

Para Teixeira (1971), essa compartimentalização foi o resultado de um jogo de forças sociais de dominação para criação e conservação das instituições e do poder, deixando a Ciência à mercê do sistema econômico dominante. Ele admite que é com essa cultura da compartimentalização que o homem controla o mundo complexo em que vive, mas faz desse mesmo homem um *inseto especializado*. Como solução, defendia o resgate da educação que buscava a sabedoria. É bem verdade que Teixeira (1967) declarou que a missão da universidade é contribuir para o desenvolvimento econômico da sociedade, mas ele criticou também o modelo extremamente pragmático da escola estadunidense (1960), que chamou de universidades-empresa, conceito retomado hoje por Chaui na crítica ao praticismo.

Atualizo a solução de Teixeira com o paradigma da universidade necessária, que propõe um saber voltado a pensar o Brasil como problema (RIBEIRO, 2010b). Ribeiro (1969) já admitia que o departamento era a unidade básica da universidade moderna por sua capacidade de dominar o saber, mas a criatividade departamental dependia da implantação de nova tradição acadêmica consolidada na crítica e no diálogo permanente entre docentes e estudantes.

Ouriques (2013) refere-se à falta de interdisciplinaridade entre as áreas do saber, o que mantém discentes submetidos/as à divisão social do trabalho por meio das especializações, divisão essa que é a expressão burguesa do conhecimento na universidade e cuja função é a reprodução ampliada do capital, sem preocupação com um projeto de país ou com a historiografia brasileira. Sua crítica se alinha à nietzscheneana (2003) às especializações. Na mesma linha, Fávero (2006) diz que essa fragmentação acadêmica, que enfraqueceria o coletivo *somos todos docentes da universidade pública*, contribui também para debilitar potenciais ações de reivindicação.

(...) tudo isso (...) foi resultado da precarização do trabalho docente, porque o professor ficou sem aumento por mais de uma década. (...) durante esses 18 anos, que não houve nenhum aumento, houve a precarização, houve uma política de ‘vamos esquecer os professores lá para as traças’. (...) Aconteceu essa... essa mercantilização da educação por dentro. Os próprios professores foram fazendo isso para compor salário (...) eles se individualizaram. Eles falaram assim: ‘Não, eu vou fazer isso por mim. Eu vou arranjar um cargo de diretor’, ‘Eu vou arranjar não sei quantos alunos aqui para orientar’, ‘Eu vou dar um cursinho lá fora, numa outra instituição’. Cada um foi tirando por si mesmo, e perderam a perspectiva de lutar enquanto categoria. (CA)

Na mesma linha da justificacão acima, uma sequência de modalidades epistêmicas desta representao discursiva relaciona, claramente, os caminhos da individualizao docente à privatizao da universidade por dentro, à precarizao do trabalho docente: a visão coletiva se *perdeu*. Uma intertextualidade nas aspas simples ‘vamos esquecer os professores lá para as traças’ tensiona o diálogo entre docentes e governo em suas políticas salariais. Ao mesmo tempo, outras intertextualidades das aspas simples trazem vozes de outros professores: ‘*Não, eu vou fazer isso por mim*’. *Eu vou arranjar um cargo de diretor*’, ‘*Eu vou arranjar não sei quantos alunos aqui para orientar*’, ‘*Eu vou dar um cursinho lá fora, numa outra instituio*’. São intertextualidades de cooperao e de solidariedade que sugerem tendência de identificao docente com a cessão à pressão neoliberal, que precariza o trabalho e os/as obriga a achar alternativas individuais de sobrevivência.

Essa cooperao pode ser vista como consequência do capitalismo de desastre ou da doutrina do choque, ou ainda do que Pardo Abril e Celis (2016) chamam de *dimensão cognitivo-representacional e gestão da psique pela crise*, que desestabiliza antigas formas de representao e de ao aproveitando-se de estados psíquicos pós-trauma, que, por sua vez, levam as pessoas a abrirem mão de valores que poderiam servir de resistência coletiva à fragmentao. Pode ser vista também como um dos resultados de políticas neoliberais globais: ataques radicais à previdência social universal; reduo das proteoes contra os efeitos de mercados com os quais os estados de bem-estar proviam as pessoas (FAIRCLOUGH, 2003, 2010).

5.2.4 Onde começa a crise universitária?

(...) A universidade está sem recurso. (...) Acho que é difícil mesmo, numa conjuntura desta (...) Com esses cortes todos (...) Tem tantas projeoes, a universidade [para vender], para sair dessa crise! Não é justo ficar assim!’ (C)

Embora eu ache, por exemplo, com o corte sofrido pelas universidades... (...) eu acho que faltou foi justamente isso, a discussão das estratégias (...)[Denise: Isso não foi dito na reunião?] I: Não, até porque também não houve tempo. Foram tantas apresentaoes de dados estatísticos, que a reunião acabou tendo um peso muito mais técnico do que político. (I)

[Denise: O que vocês discutem nas reunioes de departamento?] L: A gente discute muitas vezes o contexto da universidade no ponto de vista operacional, digamos assim. Ou seja, a gente tá vivendo um momento em que os recursos estão cada vez mais escassos e isso tem uma série de implicaoes para a manuteno da infraestrutur e do corpo de profissionais que atuam aqui. [Denise: Vocês discutem a origem dessa escassez?] L: É... então... alguns dos meus colegas, sim, mas na reunião do departamento, em si, digamos, na instância do colegiado, isso não é abordado porque não se tem tempo. O tempo que é separado para isso não é suficiente, assim.

O operacional ocupa tudo (...) Isso não está, às vezes, imbricado no funcionamento da faculdade, do departamento, essa discussão. Não tá. (L)

A reificação pela nominalização *crise* apaga as origens da própria crise. Talvez essa nominalização justifique a sugestão da professora de se resolver a crise vendendo espaços da universidade, e não atacando as origens da crise. As nominalizações *conjuntura* e *corte* também reforçam o apagamento dos agentes desse processo: políticas econômicas globais em escalas nacionais. Esse modo de operacionalização da ideologia dialoga com a exclusão por supressão (VAN LEEUWEN, 2008), radical, das autoridades públicas em suas decisões e responsabilidades pelos cortes na educação e na pesquisa. Ao fazê-lo, os/as docentes criam uma interdiscursividade com o discurso institucional, que também excluiu, por supressão radical, o papel do contexto mais amplo e das autoridades públicas em suas representações da crise universitária. Uma pronominalização da origem da crise (*isso*) parece reforçar os efeitos dessa nominalização.

Todos/as os/as docentes entrevistados/as fizeram, obviamente, uma avaliação negativa dos cortes no verbo *sufrido*, mas este surge no discurso como um pressuposto, criando uma intertextualidade entre as vozes institucionais e docentes. Como explorei no Capítulo 4, a pressuposição da necessidade do corte nas universidades está presente no discurso institucional, que, no texto divulgado na *homepage*, apaga as origens da crise no cenário global, não discute alternativas de solução para além dos cortes em programas sociais e chega a dizer que, apesar da crise, ela alcançou conquistas. Essa pressuposição pode contribuir para a abertura do campo do ensino superior público a propostas de cobrança, que deslocam o problema do campo político e econômico para o campo educacional.

Certamente, a crise é discutida em vários níveis dentro das universidades. O que faço aqui é chamar a atenção para momentos em que ela e o contexto que a gera e a mantém possam estar sendo dissimulados nos dois níveis: institucional e acadêmico. Chamo a atenção também para o que eu disse acima sobre a burocracia, emergente nas representações acima e que, somada ao produtivismo da universidade operacional (*O operacional ocupa tudo; até porque também não houve tempo*), representado nesta subseção, afastam o professor das discussões da universidade necessária.

5.3 REPRESENTAÇÕES DOCENTES: *INTELLIGENTZIA* NA UNIVERSIDADE EM CRISE

Para Castells (1999), toda identidade é construída em jogos de poder, o que cria uma tensão nessa construção, que pode levar a identidades múltiplas, que também são fontes de tensão e de contradições, tanto na autorrepresentação, quanto na ação social.

5.3.1 Identidades e identificações

Terminei o doutorado, falei: ‘Tá, vou me credenciar na pós.’ Aí, insisti, insisti. O grupo insistiu (...) Eu disse: ‘Gente, mas não é meu projeto, não é meu projeto neste momento.’ Aí, cedi. Falei: ‘Bom, entrando...’ Fui candidata, fui eleita, né? (...) assumindo a direção, eu não vou entrar na pós, porque eu não tenho condição de... dessa produção que é exigida, assim, desse jeito, da dedicação. (C)

(...) Eu, por exemplo, adoro extensão (...) e estou na universidade há cinco anos e até agora não entrei na pós-graduação. Eu fico olhando e falo assim: ‘Eu poderia ter entrado na pós-graduação’. Não entrei por vários motivos, não só por causa disso [do produtivismo], mas eu poderia ter tido isso como foco, como objetivo. Ter organizado todo o meu trabalho para atingir isso, mas não foi por isso que eu optei. (...) Eu tô tentando fazer artigo, aí, pra atingir esse negócio porque eu quero entrar na pós-graduação, na real. Quero entrar porque eu acho que é um espaço que tem que ser ocupado... enfim... por mim, inclusive, porque eu tenho que estar lá mesmo. Se não, só vai ter conservador... sabe? Só vai ter conservador, quem se alinha à Capes, quem se alinha a esse pensamento neoliberal? (...) Vou ter que assumir essa... essa... Acho que é um lugar de impacto. Porque ali, você vai ter outras pessoas que vão contatar outras... enfim. Eu sou avaliada pela Capes, né? (S)

O que une essas duas representações são os marcadores temporais *neste momento e até agora*. Eles sugerem, respectivamente, uma negação apenas temporária de atuar na pós-graduação e uma cobrança docente de estar na pós-graduação, e com a brevidade possível. Uma modalidade epistêmica alta (*eu quero entrar na pós-graduação*) e uma sequência de deônticas (*é um espaço que tem que ser ocupado, por mim, inclusive; tenho que estar lá mesmo; vou ter que assumir*) reforçam o valor atribuído à pós-graduação na crença que permeia o *habitus* universitário e seu impacto em identidades docentes.

Essas afirmações com modalidades deônticas sugerem avaliação desse aspecto em termos de obrigatoriedade e de necessidade. Fairclough (2001a) diz que a tendência de professores é se envolverem em promoção porque a autopromoção está se tornando parte integrante da autoidentidade nas sociedades contemporâneas. Para Woodward (2000), identidade é relacional porque é marcada pela diferença, por sua vez, sustentada pela exclusão. Identidade, portanto, não é o oposto da diferença; ela depende da diferença, estabelecida por sistemas classificatórios

binários – nós/elee; eu/outro; graduação/pós-graduação – que garantem certo controle social; que produzem e afirmam significados nas falas, nos rituais, no *habitus* universitário. O modo como a cultura universitária estabelece fronteiras e distinções é crucial para compreender identidades.

Ao mesmo tempo, porém, ambas as representações trazem pronominalizações (*isso, esse, essa*) e um advérbio (*aí*) que sugerem distanciar o professor da ideia da pós-graduação, representada como algo distante, produtivista, mas desejável pelo *status*, pelo *impacto* e pelos *contatos*. A mudança em questão sugere conflito docente entre manter-se alijado/a de espaços que considera produtivistas e entrar nele, uma vez que significam ascensão. Há, portanto, uma aparente contradição entre aquilo em que se acredita e se expressa e aquilo se faz realmente.

Blommaert (2005), porém, diz que talvez não seja contradição na perspectiva da dimensão comportamental. Considerar aspectos ideacionais, comportamentais e institucionais interagindo em linhas de consentimento e de coerção nos ajuda a entender processos ideológicos que nos guiam em diferentes papéis e espaços sociais que respondem a diferentes hegemonias.

Todo campo tem seus controles, suas expectativas e seu imaginário. Somos diferentemente posicionados em diferentes momentos, em diferentes papéis e *status* cujos limites podem ser sutis, podem estar em conflito, podem se contradizer e podem mudar ao longo do tempo, inclusive, no modo como representamos a nós mesmos em contextos de mudanças sociais e históricas (WOODWARD, 2000). O contexto neoliberal pode agudizar esses conflitos.

(...) Nem eu me considero uma intelectual, tá? (risos) Eu estou num lugar de não saber, e esse lugar é um lugar em que professor nenhum quer ficar (...) e o neoliberalismo é muito sedutor nesse ponto, porque ele confirma que existe um saber, uma verdade... Aí você vai com a onda: 'Não, realmente, a Capes tem que ter pontuação. Realmente...' não sei o quê. Não se questiona mais sobre isso. (...) Se apropria, pega aquilo ali: 'Então, tá. Então, agora, vai ser isso.' E esse não questionamento... ele é muito comum na academia, justamente porque o professor quer ter a verdade das coisas. (...) Eu acho que há uma supervalorização do nosso próprio papel, sabe? (S)

Como professora, eu sou uma intelectual do pensamento. (MCS)

(...) cada professor, de cada departamento, (...) eu vejo ele como um terminal nervoso de uma mente coletiva da área dele, compreendeu? (...) Ele tá conectado com todo o coletivo, com a comunidade científica (...) ele deve coerência, consistência. Ele não vai sair falando uma coisa disparatada, maluca, porque ele está construindo dentro de uma área que tem a sua tradição, que tem as suas práticas, que tem as suas premissas, seus paradigmas. Então, existe todo um conjunto, e isso é que norteia a produção do conhecimento. [Mas] O professor, ele tá mais ou menos como o artista. Ele é um bandido, é um cara perigoso. [Denise: Qualquer tipo de professor?] CA: Todo professor que seja bom, ele é perigoso para o governo, né? (...) ele é

procurado, ele é... Se eles puderem, eles vão criar as piores condições para o cara se perder ali, entendeu? (CA)

O que une essas três representações são as definições de ser professor com modalidades epistêmicas: *não ser intelectual, ser intelectual; ser artista, ser bandido, ser perigoso, ser procurado*. Elas são, contudo, distintas. O que chama a atenção neste conjunto de representações é, ao contrário dos demais conjuntos de textos, a ausência de uma representação recorrente, de um padrão discursivo sobre ser docente. Em dois casos, as representações são opostas (intelectual e não intelectual). Essas distinções sugerem o que Fairclough (2010) chama de emergência, amplo processo discursivo que se relaciona com estratégias típicas de construção simbólica: constituição de um novo discurso (*professor não intelectual*) pela articulação de elementos de discursos anteriores (*intelectual do pensamento*) e como ele muda no tempo para representar atores sociais (*artista, bandido, perigoso*). A modalidade epistêmica com marcador temporal *ele tá* sugere essa mudança e a situa na universidade contemporânea, o que se harmoniza com a análise imediatamente anterior de representações de identidade conflitantes.

Certamente, instituições sociais não são monolíticas; elas são pluralísticas; oferecem conjuntos alternativos de representações, mas, ressaltado, sensíveis também ao equilíbrio ou ao desequilíbrio dos grupos no interior dessas instituições. Portanto, o que aponto aqui é que a universidade em crise pode explicar essas modalidades epistêmicas distintas, cuja contraposição sugere novas representações sobre ser docente nessa mesma universidade em desequilíbrio.

Giddens (1991) assume postura alternativa ao pós-modernismo: a modernidade radical. A primeira vê o *eu* dissolvido ou desmembrado pela fragmentação da experiência; a segunda, como lugar de processos ativos de autoidentidade. Por isso, nesta tese, não falo de identidades fragmentadas, contraditórias ou em crise. Assumi interpretação da identidade como processo dinâmico.

(...) na Faculdade, chove, e aquelas goteiras na fiação, dentro da sala de aula... eu dando aula... eu falo assim: 'Gente, eu não valho nada!', sabe? Então, do ponto de vista da qualidade de vida no trabalho é péssimo, porque, assim, tipo: 'O que é que eu valho dentro desta universidade?' Porque, assim... a gente já reclamou daquilo um trilhão de vezes, sabe? E você tá dando aula, e tá correndo o risco de aquele negócio dar um curto-circuito. Então, assim... 'não me vem com discursinho. Se você não me der condições físicas de trabalhar...' A minha sala de aula é totalmente cheia de bolor. Não tem como ficar lá dentro. Não tenho uma sala onde eu posso ficar para atender os alunos. Eu não vou ficar lá, entendeu? (...) Então, para mim, discursinho de qualidade de vida tinha que ter, no mínimo, condições de trabalho. (S)

Tem dois meses que eu não tenho sala. Não sei aonde lavaram minhas coisas. Os livros que eu precisava com mais urgência, eu levei pra casa, meu computador, tudo. Para mim, não é difícil, tanto, porque eu moro próxima. Então, eu trabalho em casa. Na hora, venho correndo dar aula, venho no dia de reunião, mas eu acho que não é assim que se resolve. (...) Então, dificulta muito a vida da gente. Dificulta muito. Então, essa gestão, dessa forma, né, mercantilizada... uma gestão... assim ... muito personalista⁸², muito individualista, muito casuística. (...) É uma condição de precarização do trabalho. Você não tem condições. Não tem condição nenhuma de trabalho, de se locomover... (...) É mais-valia. É mais-valia. Aí, te explora! Te explora. Você não ganha mais por isso. (...) Me viro, né? Me viro (...) Aí, nós nos rebelamos. (...) ‘Não. 50 [alunos] é demais! Pelo menos 40’ (...) hoje, eu sofro uma mais-valia brutal (...) Acho que a associação ajudaria muito nisso (...) Então, isso impacta muito nas condições de trabalho nossa, né? Eu tô há mais de dois meses sem sala de trabalho. (...) (C)

(...) você não precisa falar mais com seu colega, comentar algum processo. Está tudo no sistema. Eu vou lá no balcão, pedir uma informação, como docente: ‘Olha, eu preciso de uma ajuda para preencher um formulário...’ ‘Ah, professora. Você tem que entrar no sistema’, né? Então, tudo bem. Eu vou para casa e eu me viro. (MCS)

Há vários aspectos relevantes dessas representações no que se refere à identidade docente. Em primeiro lugar, cabe dizer que o que une essas representações é a recorrência, em todas elas, de modalidades epistêmicas altas em relação à mudança no modo de trabalhar e à precarização das condições trabalho: *não tenho (sala), trabalho (em casa), dificulta (a vida), é (uma condição de precarização do trabalho), não tem condições nenhuma (de trabalho, de se locomover), tá (correndo risco de vida), [a sala] é (totalmente cheia de bolor); não tem (como ficar lá dentro), não tenho (uma sala); é (mais-valia, mais-valia), te explora, não ganha (mais por isso), sofro (uma mais-valia), impacta (muito nas condições de trabalho nossa)*. Os/as docentes não se identificam com tais mudanças.

Por um lado, modalidades epistêmicas sugerem tendência à adaptação docente, desejo neoliberal de resiliência: *leve (os livros) para casa; para mim, não é difícil, tanto, porque moro próxima; trabalho em casa; venho correndo; tudo bem, eu vou para casa e eu me viro*. Essas representações indicam reificação por naturalização dos modos como os professores agem em seus cotidianos para lidarem com essas mudanças e com o que consideram precarização do trabalho. Como eu disse na Seção 1.1, a instabilidade intrínseca do capitalismo demanda adaptabilidade e flexibilidade de sua força de trabalho. Esta análise se harmoniza com aquela anterior sobre

⁸² Fairclough (2006b) chamou de *grupos de status* aqueles que personalizam relações em instituições públicas e distribuem benefícios e informações conforme quem está incluído ou excluído dos clãs, caracterizando uma relação clientelista ou não.

intertextualidades de cooperação. Ambas reforçam movimentos docentes de adaptação a aspectos da mercantilização do ensino superior.

Neste ponto, para que eu possa falar em mudança, minhas notas de campo foram-me cruciais. Elas endossam o que os dados linguísticos sugerem de adaptação docente às mudanças organizacionais: a tecnologia como nova experiência, mas também como nova crença de que cada ator pode trazer seu próprio equipamento, mudando momentos universitários não discursivos (M), como as aulas.

Primeira observação não participante: No momento da projeção dos *slides*, a professora utiliza o próprio *laptop*. Mantendo relação menos verticalizada com os alunos, conta que, no caminho para a universidade, esquecera o computador em casa. Como não podia contar com equipamento da universidade, ‘porque nem sempre tem sobrando e porque não tinha reservado nenhum’, achava mais fácil e garantido usar o pessoal. Teve, então, de voltar para casa para buscar seu próprio computador: “A sorte é que eu moro próxima (...) Foi bom o que a universidade já fez, colocando esses *datashows*, mas nem sempre tem computador. Desde que a universidade instalou retroprojetores nos tetos das salas, tive de usar o meu computador”, diz a professora.

Segunda observação não participante: A professora monta a apresentação: *datashow* da universidade, computador pessoal.

Por outro lado, outras modalidades epistêmicas sugerem resistência e negociação: *nos rebelamos; Não. 50 [alunos] é demais; Pelo menos 40; não vou (ficar lá)*. Elas endossam Fairclough (2001b) na afirmação de que atores sociais podem ser atores que negociam e me fazem ver momentos de resistência.

Em segundo lugar, os dados sugerem que os professores vivem suas identidades docentes, mas também são espectadores do modo como a instituição os identifica, de modos semióticos e não semióticos, o que pode ser indicado pela falta de condições de trabalho: *eu falo assim: ‘Gente, eu não valho nada!’*, *sabe?*, referindo-se ao estado da sala de aula. Para Bauman (2003), as instituições sociais deixam à iniciativa individual as definições de identidades porque, para essas instituições, comunidades são apenas artefatos efêmeros da peça da individualidade em curso, e não mais forças determinantes e definidoras das identidades institucionais.

Em terceiro lugar, e para o que esta tese pretende – confrontar representações discursivas em diferentes perspectivas – há uma afirmação avaliativa dos discursos do DGP (Seção 4.3) com um atributo de conotação negativa no diminutivo *discursinho* (de qualidade de vida no trabalho). Essa ironia, figura de linguagem, explica-se no confronto entre textos institucionais e textos

docentes, em que surgem oposições semânticas entre *desenvolvimento, potencialização de pessoas, excelência, qualidade de vida, excelência, humanização, satisfação no trabalho, democratização no acesso às informações, segurança e lixo, mais-valia, precarização, risco*. Perceber essa contradição pode facilitar desnaturalizações (FAIRCLOUGH, 2001b).

Há intertextualidades nas três representações, marcadas nas aspas simples: *'não me vem com discursinho. Se você não me der condições físicas de trabalhar...'*, *'Não. 50 [alunos] é demais! Pelo menos 40'*, *'Ah, professora. Você tem que entrar no sistema'*. Elas simulam e tensionam um diálogo entre docentes e instituição. Essa tensão pode ser explicada no confronto entre o texto do DGP sobre saúde no trabalho e outras representações discursivas docentes:

Eu me desincompatibilizei de todas [atividades burocráticas] desde que eu quase morri do coração com negócio de chefia de departamento (...) A universidade está igual ao Exército. (CD)

Eu lutei muito para o reconhecimento disso [dos espaços históricos da universidade] (...) Você sofre horrores com isso (...) (C)

Fairclough (2001a) já afirmou que a colonização discursiva pela promoção pode ter também efeitos patológicos⁸³ nos sujeitos e implicações éticas importantes. Esses efeitos patológicos, potencialmente agudizados pela ideologia neoliberal da competição e da remuneração pelo produtivismo, materializam-se em léxico de guerrilha, de luta e de padecimento.

Retomando os tipos de identidades de que nos fala Castells (1999), os dados sugerem tensões entre as duas primeiras – legitimada e de resistência – e explicam porque a terceira – de projeto – não emergiu nos dados: as principais tensões discursivas docentes giraram em torno de causas individuais ou de grupo de área do conhecimento. Ademais, os indicativos discursivos de adaptação aos jogos assimétricos de poder – burocracia, produtivismo, ausência de voz, precarização – podem estar enfraquecendo a luta.

Embora a identidade de resistência possa formar uma comunidade coletiva ou levar a uma identidade de projeto de mudança social, esta identidade não emergiu em representações discursivas que pudessem apontar para a formação desse ator social coletivo para a transformação

⁸³ Sugiro como leitura complementar: ZANDONÁ, C.; CABRAL, F. B.; SULZBACH, C. C. *Produtivismo acadêmico, prazer e sofrimento: um estudo bibliográfico*. Disponível em: <http://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/144_457.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2016. Sugiro também a leitura do artigo da Andes *Ataques aos direitos sociais intensificam adoecimento docente*. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=9156>>. Acesso em: 17 mar. 2018.

da situação de opressão docente na universidade alinhada. Para Magalhães (2006), àqueles que se ressentem por essas identidades, resta a alternativa da leitura opositiva: os efeitos sociais dos textos são construções discursivas e, portanto, podem ser contestados e levarem à ação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As entrevistas me permitiram analisar representações discursivas docentes na relação que elas estabelecem com a universidade. Essa articulação entre os capítulos 4 e 5 é importante porque devo pensar o contexto que explica porque o professor representa e identifica (-se) como o faz; quando se adapta, quando resiste. A análise do discurso institucional no Capítulo 4 considerou o contexto nacional mais amplo de crise universitária situada no contexto internacional de globalização. Rollemberg (2003) recupera a expressão mishleriana⁸⁴ *perspectiva crítico-analítica*, para se referir à preocupação com o que está sendo contado pelos narradores localizando essa construção em contexto social e cultural maior.

Penso que consegui alcançar algumas tramas do tecido cotidiano docente, de suas experiências, de seus imaginários no interior de uma prática social em que se relacionam com o tempo, com o espaço, com o outro e com a instituição incentivando-as/os a falarem a outra professora, esta pesquisadora, sobre o que lhes é importante sem perder o foco no interesse desta tese. Houve, portanto, apreensão de significados expressos por profissionais que se engajam em um tema. Alguns/mas colaboradores/as chegaram a pedir desculpas ao fim da entrevista, temendo não terem respondido a perguntas, mas, antes, feito um desabafo. Isso sugere que eu possa ter-me aproximado de representações fidedignas, feitas por identificação dos entrevistados comigo, como professora e aluna de universidade pública, e com o tema.

Como eu disse na Seção 3.5, três eixos marcaram minhas perguntas: função social da universidade; relação entre universidade e Estado em contexto neoliberal global no *habitus* universitário e identidades e identificações de docentes e discentes. Essa articulação me levou à síntese a seguir.

⁸⁴ Referindo-se a E. G. Mishler, na obra *Research interviewing: context and narrative*. Cambridge, Harvard University Press, 1986/1995.

Meus principais achados discursivos emergiram no confronto entre categorias de análise e modos de operacionalização da ideologia. Considerei aqui representações e identificações mais recorrentes, ou seja, os dados mais relevantes das análises acima. Essa seleção ajuda a focar nos problemas desta pesquisa, embora signifique a supressão de outros dados gerados ou coletados. Apesar disso, tanto a espontaneidade que alcancei, quanto a estratégia da marcação do tópico nas entrevistas semiestruturadas permitiram-me alcançar representações elucidativas e consistentes desse mesmo cotidiano, preservadas no Anexo A. Desse modo, esses outros dados podem ser investigados em outros estudos.

No Eixo 1, da função social da universidade pública, as análises sugerem pontos pacíficos, tensões e naturalizações. Por um lado, ponto pacífico em meus dados foi a legitimação da função social da universidade pragmática, acadêmica e humanista (conceito aqui tomado nas palavras das próprias professoras: *retribuição, ética, competência, contrapartida, formação, conhecimento, mediação, construção, humanismo*) voltada para o bem comum e o rechaço à função mercadológica da universidade. Porém, de suas representações discursivas, não emergiu o reconhecimento da formação ou do conhecimento voltados para os problemas latino-americanos resultados de dinâmicas globais hegemônicas históricas. A palavra *conhecimento* é recorrentemente utilizada de modo amplo, ou retórico, como diz Ribeiro (1969). Esse pode ser um consenso que mereça atenção no contexto da universidade em crise.

Ouriques (2017b) comenta os impactos do atual cenário político e econômico sobre a universidade e o soma à ausência de crítica sobre a função da universidade brasileira dentro do projeto político que está em curso e o papel que ele reserva ao ensino superior público. Daí a atualidade do paradigma da universidade necessária. Ele adverte que não é possível mudar a universidade com forças internas, mas pela correlação de forças sociais, cujas dinâmicas mudam também em tempos de crise universitária, política e econômica mais ampla.

Outros pontos pacíficos foram a crítica à burocratização da racionalidade neoliberal, que compromete o fazer docente e limita sua ação e sua voz com gêneros discursivos específicos da tecnologia; ao produtivismo acadêmico, traduzido nas avaliações quantitativas; e à precarização do trabalho docente, todos, obviamente, vistos negativamente, mas tratados de modo ambíguo no cotidiano docente, entre resistência e adaptação. Essa triangulação encontrada nas análises – burocratização, produtivismo e precarização – aponta precisamente o que disse Ouriques (2017b) sobre o professor não conseguir se voltar para a ação universitária necessária de atuação na fronteira

do conhecimento útil ao Brasil. As representações de burocratização, por sua vez, reforçam minha conclusão parcial no Capítulo 4 dos gêneros discursivos como instrumentos de poder porque impõem assimetrias na relação entre instituição e corpo docente.

Por outro lado, outros dados desse mesmo eixo parecem corroborar e explicar porque o paradigma de uma universidade necessária no contexto de crise não está no cotidiano docente: as hesitações e as negações discursivas quanto à tendência da descolonização do saber como um movimento amplo na universidade. Como disseram meus/minhas colaboradores/as, não há tal tendência para além de algumas iniciativas e de temas pontuais. Esses dados foram corroborados por aqueles que sugerem discordância, mas também distanciamento do debate sobre as interferências dos organismos internacionais na universidade. O paradigma da universidade necessária, vital nos jogos globais contemporâneos, impõe à universidade pensar o Brasil como problema, parte do sistema capitalista global, e a universidade como parte de um sistema mundial de EBC.

No Eixo 2, da relação entre Estado e universidade pública, é produtivo perceber que não houve nenhuma avaliação positiva docente das avaliações internas e externas, consideradas quantitativas. Foi ponto pacífico também que áreas exatas recebem mais que humanas. Após o fórum das SBPC em março de 2018, a Associação Brasileira de Linguística (Abralin) encabeçou abaixo-assinado:

Figura 13 - Abaixo-assinado da Abralin

O discurso dos representantes das principais agências brasileiras de fomento à pesquisa evidenciou um problema alarmante: a falta de política institucional de investimento em pesquisa nas áreas das Ciências Humanas. As propostas apresentadas, sobretudo no que se refere a editais temáticos, não contemplam diretamente nenhuma das áreas das Ciências Humanas. O movimento que se quer abraçar de aproximação da iniciativa privada é acompanhado pelo compulsório interesse do Mercado, que tradicionalmente ignora a importância da pesquisa em Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas, a despeito de representarem 38% da comunidade de ciência, tecnologia e inovação no Brasil. O argumento dominante é o de que não existem recursos para pesquisa em todas as áreas e que áreas tidas como prioritárias para a realidade brasileira devem ser favorecidas. A linha pragmática de ação equivoca-se na discriminação de áreas prioritárias ao preterir as Ciências Humanas. É um fato, só a título de ilustração, que uma das principais preocupações sociais no Brasil atualmente é a violência urbana. São as Ciências Humanas que têm propriedade para refletir adequadamente acerca de suas causas e de propor soluções.

Fonte: Abralin, (2018).

Intertextualidades sugerem tensão entre discursos docentes e discurso institucional sobre as avaliações internas e externas e sobre a desigual distribuição de recursos entre áreas e níveis (graduação e pós-graduação).

Outro ponto pacífico muito significativo é o distanciamento unânime entre os/as docentes colaboradores/as das práticas interdisciplinares como modo de superar o isolamento da departamentalização da universidade. Mesmo aqueles que apoiam a prática não a executam. O que sugerem os dados é o oposto do que propôs Darcy Ribeiro: a interdisciplinaridade como modo de superação da estrutura departamental que, por sua vez, aprisiona a universidade nos interesses do mercado (BUARQUE, 1994). Essa lacuna pode fragilizar o espírito de comunidade para a resistência, já fragmentado devido à concorrência gerada pela precarização do trabalho e pelo produtivismo acadêmico.

Os dados sugerem outra fragilidade da ação nas representações discursivas docentes: a reificação do discurso institucional da crise, em que aqueles/as reificam o que diz este. Em ambas as vozes, institucionais e docentes, há momentos de exclusão por supressão radical das autoridades públicas brasileiras ou estrangeiras nas representações da crise, assim como há propostas resolução da crise pela própria universidade: apresentar resultados *apesar* da crise, *avaliações mais rigorosas de docentes e venda de projeções* (terrenos) da universidade. Embora, certamente, os/as colaboradores/as a tenham representado negativamente, as representações discursivas docentes não trouxeram as origens ou diferentes alternativas para poupar a universidade da crise. Com isso, não estou dizendo que crise é um pressuposto na perspectiva docente. Os amplos movimentos no interior da universidade o provam. O que meus dados sugerem é o pouco espaço ao debate sistemático sobre a crise no cotidiano universitário.

No Eixo 3, identidades e identificações docentes apontam relação conflitante entre docentes e universidade naquilo que esta tem de operacional. Como considero aqui, identidade e identificação são relacionais: a pós-graduação é atacada por ser considerada produtivista, mas é almejada por ter mais *status* e recursos dentro da universidade; a precarização do trabalho, apontada unanimemente, é objeto de resistência, mas também de adaptação. Esse conflito faz com que docentes se identifiquem de formas distintas ou mesmo opostas. O modo como se sentem identificados pela instituição, pela mesma precarização e pela desvalorização da pós-graduação, leva à tensão entre representações discursivas docentes e institucional sobre esses aspectos.

Quadro 12 - Síntese das representações discursivas docentes

Eixos	Ausência de Tensões discursivas	Pontos intermediários de tensão e de adaptação	Pontos de tensão discursiva
Eixo 1		Burocracia	

Função da Universidade	Universidade pragmática, acadêmica e humanista	Produtivismo	
	Descolonização do saber e epistemologias do Sul	Precarização	
		Influência estrangeira	
Eixo 2 Relação Estado e Universidade	Interdisciplinaridade	Crise	Avaliações internas e externas produtivistas
			Áreas prioritárias
Eixo 3 Identidades/Identificações		Identidades	Identificações

Fonte: a autora.

À luz de minha investigação, a mercantilização do discurso das universidades públicas brasileiras, respondo à minha segunda questão de pesquisa (b): como docentes representam aspectos da docência e identificam (-se) discursivamente na universidade em crise? Como apontam as análises, os/as docentes colaboradores/as representam e localizam suas identidades profissionais em experiências de resistência e de conflitos no que tange aos impactos da mercantilização do *habitus* universitário, mas também em representações de adaptações e de naturalização desses mesmos impactos, o que explica a ausência de uma identidade legitimada, mas também da identidade de projeto. São discursos de resistência e de alinhamento, como foi o texto presidencial na Seção 1.1, que sugerem diversas faces de ser docente na universidade em crise.

O passo é perceber os pontos de consenso – podem ser falsificados, como diz Gentili (1994) –, de adaptação – desejo neoliberal – e de tensão – intertextualidades tendem a ser transformadoras das lutas de poder porque criam tensões discursivas. O paradigma da universidade necessária pode abrir o caminho para que os/as docentes estendam essas lutas para transformar aspectos da docência que tendam à adaptação e à naturalização da universidade operacional e ao apagamento da universidade necessária ao país. Pode ser produtivo observar que todos os pontos de tensão estiveram nas contradições inerentes ao capitalismo, mas, sobretudo, naquilo em que essas contradições geram assimetria entre as pessoas e os grupos.

Paula (2002) lembra que Florestan Fernandes, assim como Sartre, problematizaram a condição de classe da *intelligentzia* como um complicador para seu engajamento: sua condição burguesa, que a impede de conquistar a lógica do capital e aliar-se a movimentos sociais diversos. Dialogando com a Seção 1.2 desta tese, em que percorri a relação histórica entre Estado e universidade, essa autora associa os anos 1950 e 1960 à assunção da *intelligentzia* de seu papel de

porta-voz esclarecida; o final da década de 1960, à importância que essa *intelligentzia*, sobretudo, das Ciências Sociais, dava à investigação dos problemas nacionais, daí o nascimento da UnB; as décadas de 1970 e de 1980, à *intelligentzia* definida segundo critérios de burocratização e de racionalização da especialização científica concentrada nos departamentos universitários, estabelecendo-se um novo padrão de relacionamento entre a *intelligentzia* universitária e o setor público.

O paradigma da universidade necessária, ainda mais necessário em contexto de crise global, demanda que todo/a educador/a progressista considere as consequências políticas do vocabulário, das estruturas de argumento e das conclusões de seu ensino e de seus escritos. Por isso, eles/as estão desafiados a considerar também a forma sob a qual suas asserções e ações existem no interior de um sistema de poder e de privilégio e a refletir criticamente sobre as próprias práticas à luz dos efeitos sociais de seus discursos. Para Burbles e Rice (1993), a perspectiva crítica convoca os/as professores/as a considerarem quando as relações de sala de aula podem ou não produzir e ajudar a perpetuar padrões amplos de dominação social e política. Suas autoridades adquirem importância em contextos de relações de dominação.

Capítulo 6 – SER DISCENTE NA UNIVERSIDADE PÚBLICA

Este capítulo me possibilita alcançar meu terceiro objetivo de pesquisa: (c) investigar representações e (auto) identificações discentes na universidade em crise. Ajuda-me a responder à minha terceira questão de pesquisa: (c) como discentes representam expectativas e cotidiano discentes e identificam (-se) discursivamente na universidade em crise? Para alcançá-lo e respondê-la, conversei com um grupo de estudantes de graduação da UnB por ser esta o projeto da universidade necessária darcyniana e pelo argumento da conveniência do pesquisador. Investigo ecos dos gritos da geração Honestino Guimarães porque eles se deram em um tempo que guarda semelhança com este vivido pelos discentes de universidades públicas em crise no Brasil 2016 a 2018. Aqueles foram tempos da universidade interrompida pela ditadura militar; este, de cortes no âmbito de um teto orçamentário imposto ao ensino público por 20 anos.

Evitei incorrer na mistificação dessa geração de 1960 e no mito do poder jovem. Paiva (2013) contraria Poerner⁸⁵, e eu reconheço que movimentos e grupo estudantis não estão isentos das contradições e dos constrangimentos do próprio tempo, nem daquelas que caracterizam suas origens. Ainda na época de Honestino Guimarães, o movimento estudantil já se dividia. Muitos se engajavam na luta pela revolução social do país; outros, para superar as más condições da universidade brasileira para verem concretizados seus anseios de ascensão social, gerando uma contradição pessoal concreta no desejo de transformação da sociedade (ALMEIDA, 2016).

Apesar dessas contradições, é preciso reconhecer que o *habitus* estudantil pode intervir no *habitus* da própria universidade, assumindo posição crítica perante os impactos neoliberais no interior da academia, como têm mostrado estudantes nas ocupações, seja nas lutas pela preservação dos espaços estudantis, dos alojamentos, do transporte, da alimentação, seja na luta por uma da educação pública gratuita e de qualidade. Finalmente, evitei também vaticinar a vitória da geração de galácticos interconectada, descompromissada com a História e comprometida com a

⁸⁵ Paiva (2013, p. 26) se refere à obra *O poder jovem*, de Artur Poerner, para quem o estudante é um opositor nato, e diz que os próprios discursos da UNE contribuem para essa mistificação: “A UNE dos próximos anos vai ser a UNE de Honestino Guimarães” (Lúcia Stumpf, presidente da UNE, de 2007 a 2009).

conveniência e com a fluidez capitalista global (QUINTÃO)⁸⁶. Quintão (2014) fala da sorte de ainda estarmos vivos devido ao interesse arqueológico de alguns estudantes e de curiosos acadêmicos que, na sua insegurança em relação ao presente, estão ainda perguntando: como éramos?

V tem 34 anos, vem de escola pública, mora na asa norte, bairro classe média de Brasília, está no 6º. semestre do 2º. curso na mesma universidade. A tem 32 anos, vem de escola particular, mora na asa sul, outro bairro classe média de Brasília, está no 7º. Semestre. J tem 20 anos, vem de escola pública, mora na Ceilândia, periferia da cidade, está no 3º. Semestre do curso. Eles se voluntariaram a participar da pesquisa, o que torna esta coleta de dados mais fluida, espontânea e fidedigna.

Os eixos que conduziram o debate no grupo focal acompanharam aqueles das fases anteriores: pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas. Essa organização facilita a percepção de diferentes representações e identificações sobre um mesmo tema. Subeixos, como polarizações políticas, distanciamento da universidade da população, novas lutas universitárias surgiram nas interações entre os estudantes.

6.1 REPRESENTAÇÕES DISCENTES: UNIVERSIDADE INCLUSIVA?

[Denise: O que é a universidade pública para você?] V: (...) É uma segunda casa (...) A gente não vem aqui só para estudar. A gente tem outras vivências aqui na universidade, né? E outros fatores pesam: é perto da minha casa, ela é pública e tem todo esse convívio extracurricular. J: Para mim, (...) é uma nova vivência. Eu vim [de] um local periférico, então, aqui tem uma diversidade, não só cultural, mas uma diversidade da sexualidade também das pessoas (...) mas também é um privilégio (...) que... as pessoas não percebem, ainda mais por [eu] ser da Ceilândia, por exemplo. É... a vivência de algumas pessoas que são do Plano, do Guará comparada às vivências de alguém que é da Ceilândia... Parece até que a pessoa é cega, porque a pessoa nunca nem foi [à periferia]. Tem gente que nunca foi nessas áreas (...) É outra realidade. As pessoas não entendem o privilégio que elas vivem aqui dentro também. Você tá numa universidade (...), que você tem que ter grana para você comprar as coisas. Você tem que se manter. Você tem que comprar materiais pra vir produzir, fazer a aula. E isso é um custo que exige um certo privilégio das pessoas também, dependendo do curso. [Denise: Você se sente privilegiado por ocupar um espaço aqui?] J: Eu me sinto também pelo fator econômico. Meu pai é bombeiro, então, certa parte, eu consigo me manter no curso, mas eu fico imaginando: 'E

⁸⁶ *Galácticos Moradores do Símbolo* é a expressão criada pela professora do Departamento de História da UnB Theresa Negrão de Mello para se referir às gerações digitais nascidas na capital, também chamadas gerações Y ou Z. No livro *Rupturas* (2014), o professor doutor em História Cultural Aylê-Salassié Filgueiras Quintão refaz parte do percurso da história de Brasília e da UnB, desde a época de Honestino Guimarães à geração dos atuais Galácticos Moradores do Símbolo, passando pela geração Renato Russo.

as outras pessoas?’, porque nem sempre todo mundo consegue a bolsa da universidade. Então, continua sendo um privilégio para poucos.

Há uma presunção valorativa nas palavras *casa*, *nova* e *privilégio*. São elementos avaliadores implícitos com conotação positiva latente que sugerem uma avaliação positiva da universidade como alternativa e oportunidade para diferentes *vivências*, *convívios*, *diversidade cultural e sexual*. Ambos veem a universidade pública positivamente, mas em perspectivas diferentes.

J, morador da Ceilândia e egresso de escola pública, representa-se e se identifica como o *eu* e o *alguém*, periférico, e se distingue das *peessoas*, *gente* moradoras do Plano Piloto ou do Guará e estudantes da universidade pública. V, morador da asa norte, inclui-se no grupo discente por *a gente*. Para J, a universidade é um *privilégio*. Para V, uma segunda *casa*. Uma sequência de modalidades epistêmicas altas (*é, nunca, não*) comprometem J claramente na afirmação dessa separação econômica.

Essas representações discursivas, reveladoras, sugerem as distintas expectativas da universidade, sempre vinculada aos anseios sociais de sua época: socialização e inclusão. Essas esperanças e objetivos se relacionam mais a grupos específicos (eles/nós) do que ao grupo social.

Para o que interessa a esta tese, na perspectiva da exploração das contradições e das tensões discursivas, é produtivo contrapô-las nessas mesmas tensões, podendo embasar reflexões de grupos que negociam na prática social aqui investigada em posições de assimetria de poder. Discursos institucionais costumam valorizar ações afirmativas no eixo Responsabilidade Social, voltado para ações de cultura, de inclusão social, de defesa e de promoção dos direitos humanos, de igualdade étnico-racial e de diversidade sexual. Representações docentes apreendidas nesta pesquisa, porém, sugerem outro cenário:

[Denise: Só mais uma pergunta: eu queria que você me falasse mais um pouquinho sobre como a universidade lida com ações afirmativas, ou seja, com a inclusão.] CD: Então (...) ela tem uma dualidade. Ela tem uma abertura grande pra essa questão de acolher a diversidade, mas ela não tem políticas internas que realmente deem sustentabilidade a esse grupo. Então, ela recebe as pessoas, as várias categorias de pessoas que chegam, e aí, ‘pode vir.’ Aí, depois que você está aqui dentro, ‘o problema é seu’, né? (CD)

[Denise: Como a universidade lida com as chamadas minorias?] MCS: Eu acho que existe isso forte, de leituras, de trabalhos de professores para atender à diversidade. (...) Temos disciplinas que tratam disso, linhas de pesquisa que tratam disso. Os professores desenvolvem esses estudos com os alunos. (MCS)

Embora, claro que todos esses movimentos também são políticos, e longe de desmerecê-los, mas, ao mesmo tempo, (...) é.... pensando até que ponto esses movimentos.... eles também nos foram, de alguma forma... não estão sendo desviatórios de um...sabe? (...) mas... eu não vejo isso reverberar. (I)

Aqui, essas representações entram como ilustração, e não como dado, pois minha intenção é ampliar a percepção de representações que foram significativas no grupo focal. Elas sugerem que a inclusão não é efetiva na prática. Sua contraposição às representações discursivas discentes para o que esperam da universidade pública servirá para o que pretendo argumentar no Capítulo 7.

6.2 REPRESENTAÇÕES DISCENTES: UNIVERSIDADE OPERACIONAL?

6.2.1 Avaliação docente

Parte da racionalidade neoliberal do campo econômico passa pelos modos de avaliação do corpo docente feita pelo corpo discente. Importa, portanto, investigar como os discentes percebem essa atividade acadêmica:

[Denise: Vocês participam da avaliação dos professores? V: Sim. [Denise: o que vocês acham dos critérios?] V: É muito básica, mas, no final, tem aquele campo que você pode dizer o que você quiser. Geralmente, é onde eu uso para me manifestar, né? (...) acho que é a única forma que eles ficam sabendo das críticas. [Denise. (...) Então, a importância de vocês saberem: o que é um bom professor para vocês?] J: É aquele que trata cada vivência diferente como se fosse uma coisa única, porque você generalizar um aluno como se todos tivessem a mesma vivência ... todos os fatores econômicos (...). Então, o professor que trabalha com essa diversidade das vivências da pessoa, eu acho importante na universidade: (...) É ele dominar o conhecimento dele (...) Eu não sei julgar quando o professor é bom. É mais pessoal com os professores. Às vezes é muito mais afetivo do que crítico. A: (...) Acho que o bom professor é aquele que... você entra num estado na aula e você sai, no final do semestre, em outro. Alguma coisa nele fez você mudar sua visão de mundo (...).

O que une essas representações é a definição do que é o bom professor na avaliação dos/as discentes colaboradores/as: *inclusivo, competente, transformador*. Essas representações sugerem que as expectativas discentes sobre a docência se alinham às expectativas dos próprios docentes de serem bons professores, embora estes reconheçam as mudanças da docência na universidade em crise.

A inclusão desejada por J está sugerida nesta nota de campo:

Como a professora de minha primeira observação não participante, a professora desta segunda observação não participante se mostra sensível às dificuldades dos alunos, seja com os excessos de faltas, seja com a necessidade de trazer a bebê para a aula, mantendo o rumo da aula sem se incomodar com a bola que o bebê joga pela sala. A aluna mãe, atenta à movimentação da filha pela sala, perde parte das explicações. Procura tirar dúvidas com a professora, que repete o que foi orientado com naturalidade e paciência. A criança se agita, a mãe sai com ela da sala. Volta três minutos depois. Volta a insinuar nova saída. A professora diz: "Fica, Fernanda. Você já vai sair de novo?" "Vou trocar a fralda", diz a aluna e sai. A aula segue.

A competência desejada por V está sugerida nesta nota de campo, que aponta para a excelência de planejamento (distintos momentos e tipos de inteligência contemplados em uma única aula) e para o domínio do assunto:

A aula foi dividida em 3 momentos: *brainstorm*, para envolvimento, engajamento do grupo com o que estava planejado para o dia; exploração do conteúdo com fala expositiva do professor e projeção de *slides*; distribuição das tarefas para a próxima aula. O *brainstorm* consiste em a professora perguntar: "Em que palavra/s vocês pensam quando falo em *gestão*?" Os alunos deveriam, em dupla, escrever a/s palavra/s em um pedaço de papel distribuído pela professora, em um espaço de tempo de 5 minutos. No segundo momento, as respostas foram anotadas no quadro pela própria professora. Ela é o centro da aula; os alunos estão passivos; 6 deles teclaram em seus celulares; o modo de aula é o tradicional, mas com estratégias de envolvimento para conseguir a participação dos alunos: perguntas gerais ou direcionadas a alunos específicos, mudança das cadeiras para trabalhos em grupo, distribuição de pequenos pedaços de papel para respostas, articulação das respostas com o conteúdo. No 3º. momento, com um *datashow*, a professora exhibe uma sequência de *slides* com textos e imagens relacionados ao conteúdo.

A transformação desejada por A está nesta representação de ser docente gerada nas entrevistas:

E eu fiz uma escolha consciente, que é assim: eu vou andar na contramão. (...) Quando eu entro na aula, eu entro pronta, assim. Eu entro madura, eu entro carregada de sentido. Quando eu entro na minha sala de aula, eu sou uma bomba de sentido. Meus alunos podem entrar da forma como eles quiserem. A hora em que eles saem da aula, eles saem completamente transformados pelo meu sentido, entendeu? Eu não deixo...Eu imprimo meu sentido neles; eu imprimo minha assinatura neles. Eles vão sair com o meu dedo. Eles vão saber... eles têm a minha digital, entendeu? Eles sabem, agora, o que é que eu queria passar; o que é que eu queria dizer. Isso é um compromisso que eu acho que os professores perderam, ou estão perdendo por causa de uma política de precarização. Eles não sabem a importância, o valor de uma sala de aula para transformar uma sociedade inteira, especialmente, uma sociedade tão em crise como a nossa diante de um desgoverno tão grande que nós estamos vivendo. (CD)

O que une essas representações discentes é o baixo envolvimento com a avaliação de docentes. Uma afirmação avaliativa no atributo *básica* comporta uma conotação negativa latente.

Uma modalidade epistêmica baixa (*acho*) por parte de V e o silêncio de J e de A sugerem que a avaliação docente não constitui elemento crucial da vivência discente. Esse baixo envolvimento pode ser explicado também por aquilo que os discentes consideraram características importantes do docente universitário: considerar diversidades, dominar o conhecimento e provocar mudança. Tais critérios não são mensuráveis, como assiduidade, pontualidade, número de publicações.

O que esses dados apontam é não apenas para a improdutividade das avaliações docentes em ambas as perspectivas, docentes e discentes. Sugerem também que docentes e discentes não internalizam esse aspecto do discurso e da prática institucionais produtivistas. Eles/as negam a identidade legitimadora.

6.2.2 Departamentalização

Como vimos na Seção 5.2, a departamentalização surge de um jogo de forças sociais de dominação que deixou a Ciência à mercê do sistema econômico (TEIXEIRA, 1971). Darcy Ribeiro propôs a superação dessa estrutura no amplo diálogo entre departamentos.

[Denise: Vocês fazem ou são incentivados por seus professores a fazerem disciplinas em outros departamentos?] V: Não incentivam, não. Geralmente, os professores aqui (...) preenchem todos os horários e esquecem que a gente tem que pegar matéria inclusive em outros departamentos (...) Se eu quiser, por exemplo, fazer uma matéria de outro curso, é extremamente difícil. (...) Não tem preocupação dos professores em incentivar que a gente vá se comunicar com as outras áreas. A: É, e as outras áreas também não têm interesse (...) Hoje, (...) tem uma porção de outros pré-requisitos, ou então, a matéria é fechada para aquele grupo. (...) J: E é uma coisa meio que você deixar seu curso de lado. (...) [Denise: É. Vocês sabem que essa estrutura de uma universidade departamentalizada, ela foi importada dos Estados Unidos?] V: Não sabia... A: Nem eu.

A interação grupal foi mais significativa neste tópico do que nos dois anteriores – função da universidade e avaliação docente –, o que sugere que meus/minhas colaboradores/as estão sensíveis ao tema. Se a vantagem de trabalhar com grupos focais está naquilo que a interação mostra de concordância ou de discordância, uma série de modalidades epistêmicas altas (*não, é*) sugere consenso sobre a falta de iniciativa institucional e docente sistemática na interdisciplinaridade. Essa clareza parece confirmar meus dados na Seção 5.2: o baixo comprometimento docente com a interdisciplinaridade. Essas representações discentes apontaram para a ausência dessa prática de modo intencional e sistemático entre professores, tema que não

tensionou representações docentes. Talvez não tensione também porque a interdisciplinaridade não parece ser uma reivindicação discente significativa, como aponta esta nota de campo:

Minha 1ª observação não participante se deu em um contexto de discussão, em sala de aula, dos impactos das mudanças sociais nas escolas públicas (...) Trata-se de disciplina obrigatória em várias licenciaturas, o que traz heterogeneidade à turma. Há alunos dos departamentos de Filosofia, Matemática, Letras, Geografia, Pedagogia e Artes.(...) Sua obrigatoriedade em várias licenciaturas, porém, é refletida nos discursos de alguns alunos, que dizem a estarem cursando apenas porque são obrigados.

Voltando à análise, após a observação dessa nota de campo porque ela evita sobrealíses, afirmações avaliativas com atributos de conotação negativa (*difícil, fechado*) e a expressão *de lado* sugerem, por um lado, constrangimentos à prática interdisciplinar nas três instâncias acadêmicas: a interdisciplinaridade parece dificultada na grade horária estabelecida pela universidade, não existe como estímulo docente sistematizado e nem sempre é de interesse de discentes. O tema não parece, portanto, objeto de tensão no *habitus* universitário.

Por outro lado, duas modalidades epistêmicas altas (*não sabia, nem eu*) envolvem meus/minhas colaboradores/as na afirmação do desconhecimento das origens e dos potenciais efeitos da departamentalização. Elas apontam desconhecimento discente desse efeito, resultado da relação entre universidade e demandas mercantis do Estado, como explorei nos capítulos acima, com Fairclough (2001a), com Harvey (2017), com Hanks (2008) e com Buarque (1994).

Ribeiro (1969) admitiu que o departamento era já a unidade básica da universidade moderna por sua capacidade de dominar o saber, mas a criatividade departamental dependia da implantação de nova tradição acadêmica, então inexistente, a ser gerada e consolidada pela crítica e pelo diálogo permanente entre docentes e estudantes. O idealizador da UnB lembrou àqueles que sentissem repugnância pela departamentalização, transplante de instituições norte-americanas, que tampouco inventamos a universidade, cujas formas presentes de estruturação são transplante de uma tradição acadêmica eficiente, em sua visão, impregnada de conteúdos personalistas e propícia à burocracia e ao favoritismo.

6.2.3 Áreas prioritárias

A própria departamentalização propicia o favoritismo (RIBEIRO, 1969) entre áreas.

[Denise: (...) E aí eu queria saber de vocês: quando vocês falam de polarização, o que é que está regendo essa polarização para além dessas minorias, que seguraram a onda também?] **V**: É uma polarização mais entre pessoal que é direita e de esquerda. **J**: Mas podemos notar uma diferença entre humanas e exatas pelo valor econômico que a pessoa tem. Por exemplo: cursos de medicina e da FT que, no caso, são engenharias, votaram na Aliança, que era o lado mais conservador. Então, você percebe o lado conservador nos cursos mais elitizados, que são as pessoas/ **V**: Medicina também. **A**: Gente! O que que é essa Engenharia da UnB se organizando naquele grêmio lá, Maquinada? Aquilo lá é um movimento muito conservador. O hino deles era tão machista que eu fiquei escandalizada, assim, sabe? (...) **J**: E aí você pode perceber que as pessoas que entram nesses cursos são pessoas que sempre fizeram escola particular, têm um certo privilégio econômico na vida, fizeram cursinho, conseguiram passar em cursos que demandam uma nota maior, e aí você pode perceber também que a maioria é homem. **V**: E outra coisa: eles recebem um fomento muito maior da universidade do que nós aqui (...), por exemplo. Arquitetura, Direito e Medicina são o carro-chefe da universidade. São os cursos que dão visibilidade para a universidade. Então, conseqüentemente, são os cursos que recebem mais ajuda financeira da própria universidade. Então, é onde a universidade investe e dá ouvidos. Eles [a universidade] ouvem o que eles [alunos dessas disciplinas] querem falar. Não querem saber o que a gente tem a falar, né, nos demais cursos. Porque a gente não recebe (...) A gente estuda dentro de um depósito. Isso aqui é um depósito, né, que a gente usa como um departamento. (...) **J**: E quantos laboratórios novos eles construíram para Engenharia? Cada dia constrói um laboratório novo para a Engenharia. Tem um perto do postinho, que eles estão construindo outro laboratório. A gente mal tem aqui. Os laboratórios... tem o... como é que chama o negócio da Terresi? **V**: A Maquete. **J**: A Maquete, mas também é bem improvisado. Parece um galpão, assim, bem velho, que você vai pra ter aula, matéria, lá, mas não é um laboratório para você produzir, fazer algo de extensão, tals...

As interações do grupo focal possibilitaram ver, novamente, consenso em torno das áreas prioritárias, endossando as representações docentes sobre o mesmo tema. Aqui, as representações de polarização em muitas pronominalizações (*eles/nós*) envolveram posição política, gênero, classe econômica. Uma série de modalidades epistêmicas altas não deixa dúvida quanto àquilo que asseveram como diferença de priorização: *é, são, têm, recebem, dá, não, constroem*. Entre essas modalidades, está a de **V**, que se compromete fortemente na afirmação de que a universidade não ouve discentes das áreas de humanas (*dá ouvidos, ouvem, não querem saber o que a gente tem a falar*).

Essas representações apontam para a instituição como reprodutora das mesmas lutas sociais – de posicionamento político, de gênero e de classe –, o que justifica minha abordagem da universidade com a teoria dos AIE althusseriana: como AIE, a universidade não lida com a Ciência como instrumento neutro de progresso da humanidade, mas como lugar de luta de classes (ALTHUSSER, 1985) e, conforme os dados, de luta de outros grupos sociais.

6.3 REPRESENTAÇÕES DISCENTES: IDENTIDADES E IDENTIFICAÇÕES

[Denise: Vocês conhecem a história de Honestino Guimarães?] ('Sim', dizem os três). O que pensam das mobilizações? Vocês participam? **V**: A gente não sabia que a universidade estava polariza, mas, a partir do momento das ocupações que teve aqui dentro da universidade, a universidade se dividiu completamente. As pessoas começaram a mostrar a cara, tanto foi que teve um movimento de ocupação contra a ocupação. O pessoal de direita desocupou um prédio que estava sendo ocupado por alunos, justamente para protestar contra as ocupações que estavam acontecendo dentro da universidade, né? Fora os ataques dos próprios alunos daqui de dentro, né, que estavam atacando os alunos que estavam dentro de departamentos, tacando pau, pedra, é... tentando atropelar aluno aqui com carros, né, a galera que estava ali nas ocupações. E aí, teve discussão nas redes sociais a respeito, e aí... quer dizer, mostrar a cara, ninguém mostra, né, mas aí a gente viu como a universidade tá dividida aqui dentro. **J**: Percebemos um eco maior também das minorias: mulheres, negros, LGBT (...) **A**: (...) a primeira vez que eu entrei numa universidade foi em 2005, e (...) o DCE sempre teve, enfim, uma postura bastante progressista, até bem de esquerda, assim. Depois que eu voltei em 2014, deu para perceber que (...) não tinham mais essa visão tão de esquerda. Parece que, de certa forma, esses movimentos conservadores na universidade sempre existiram, mas eles começaram a se organizar, inclusive, ocupando espaços que antes eram dos movimentos mais progressistas. Parece que (...) essa última eleição (...) conseguiu romper um pouquinho do que estava quase uma tradição de retrocessos dentro do DCE mesmo.

As interações foram significativas também em torno do tema *política*. Sugerem ciência de todos quanto aos movimentos políticos na universidade, porém, o que chama a atenção nessas representações discentes da atuação de atores acadêmicos em momentos críticos de mobilizações nas e das universidades públicas é a exclusão por supressão, radical, de si mesmos nessas lutas. A pergunta foi direta: *Vocês participam [das mobilizações]*? Porém, **V** se referiu à *universidade* e aos *alunos*; **J**, às *minorias*; **A**, ao *DCE*. Eles não se incluíram no movimento. Os alunos se detiveram na descrição de eventos internos à universidade, ou seja, como grupos de estudantes se posicionaram, mas não falaram do próprio posicionamento.

Van Leeuwen (2008) discute papéis atribuídos a atores sociais: quem é representado em determinada ação. **V**, **J** e **A** incluem esses outros atores sociais enquanto se excluem, representando-os como ativos. *Universidade*, *alunos*, *minorias*, *DCE* são incluídos por generalização. Nesse movimento exclusão/inclusão, **V**, **J** e **A** representam-se passivamente perante eventos políticos na universidade. Com isso, não estou dizendo que meus/minhas colaboradores sejam despolitizados. Se reconheço heterogeneidades e tensões no interior da universidade, o que faço é investigar algumas escolhas de representação naquilo que podem apontar como tendência ou servir como obstáculo à superação do erro social que investigo.

Para jogar mais luz sobre esta questão, sensível, trago esta nota de campo:

A professora (...) Projeta imagens clássicas da ditadura dos anos 1960 no Brasil: ataques policiais aos manifestantes, presidentes do período, resistência popular e estudantil, faixas com palavras de protesto, multidões. A abordagem ao assunto termina no período de restauração da democracia, na década de 1980. A contextualização partindo do golpe militar no Brasil 1960 é recebida sem mais perguntas por parte dos estudantes. Há um consenso mudo sobre um golpe parlamentar no Brasil 2016, asseverado pela professora, mas apenas assentido ou passivamente recebido pelos alunos em sala de aula. A aula segue com a abordagem da Gestão Democrática, voltada para o coletivo. A professora fala sobre o episódio da perseguição ao estudante do Departamento de Geologia Honestino Guimarães e seus dois irmãos na UnB; de suas relações profissionais com a mãe de Honestino, também professora, nas primeiras escolas públicas do Guará (no entorno de Brasília), como modo de ilustrar os modos de gestão da escola pública sendo impactado pelo modo de gestão do governo. A estratégia é contextualizar o conteúdo da disciplina à História vivida na cidade, no país, pelos pais e pelos avós dos estudantes. A relação dos estudantes com fatos que ocorreram no próprio prédio em que estudam é de distanciamento; não há perguntas; as reações oscilam entre relativa atenção e apatia em relação ao ex-estudante que fez parte da História da universidade, dá nome ao atual Diretório Central de Estudantes (DCE) e a outros monumentos da capital, como a Ponte Honestino Guimarães, em substituição à Ponte Costa e Silva. Os conteúdos formais chamaram mais a atenção do que as consequências de eventos históricos para a universidade ou para a sociedade brasileira hoje. A aula segue com a abordagem da Gestão Democrática no Ensino Público. Versa sobre a influência histórica de interesses privados ditando rumos de políticas públicas na educação brasileira, tanto no nível do Congresso Nacional, quanto no das escolas. Fala sobre a influência do taylorismo no produtivismo social e nas relações de trabalho. A reação da turma, modo geral, permanece (...) A abordagem crítica da professora não gera debates sobre o produtivismo, o capitalismo ou a política atuais. (...) A professora retoma a aula falando sobre a implementação da OS nas escolas, inclusive, de Goiás (para referir-se aos alunos que moram fora do DF, em mais uma estratégia de os envolver no assunto), com a finalidade de trazer ordem e disciplina às escolas, em um movimento contrário àquele democrático dos conselhos de educação. Ela então pergunta se alguém participa ou já participou do Conselho Comunitário (Consuni) da universidade ou da faculdade. Apenas um aluno se manifesta, perguntando se isso existe. Ela pergunta se alguém participa de grêmios estudantis ou de outras instâncias coletivas de decisões das escolas onde estudaram. Um aluno diz que coordenou o Centro de Cultura do Ensino Médio de sua escola.

As representações discursivas de meus/minhas colaboradores/as diante dessa nota de campo sugerem que a exclusão apontada nas representações discentes é uma tendência ideologicamente importante porque pode, por um lado, estar contradizendo o mito de Poerner, para quem o estudante é um opositor nato, embora ele falasse da própria memória do movimento estudantil brasileiro nos anos 1960. Por outro, pode estar endossando Salvador Allende (1972), para quem há jovens velhos que entendem ser universitário um *privilégio* extraordinário e que acreditam que devem estar satisfeitos em adquirir um título profissional.

Contudo, como situo minhas análises em uma prática social mais ampla, trago mais dados para situá-las, desta vez, representações docentes, que podem elucidar a questão:

[Denise: O pensamento de educadores como Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira... de alguma forma, é passado para os alunos? Informalmente, nas ementas, na bibliografia/] **L:** Eu acho que não. É... aqui, a gente é muito tecnicista, digamos assim (risos). Até porque eu... (...) A minha ementa é gigante... [Denise: De novo, o rolo compressor?] **L:** O rolo compressor. Exato. É... sei lá...às vezes eu coloco aquele conceito da educação bancária: tem que depositar muita coisa na cabeça deles (...) (L)

[Denise: Fale-me um pouco do eco do pensamento deles [os pioneiros] na universidade]. **CD:** Não há. O tempo dos pioneiros passou. Agora, é o tempo da estrutura mesmo, que é o pior tempo. É o tempo dessa estrutura burocrática mesmo, que domina (...) e os pioneiros, infelizmente, estão sendo expulsos... que têm esse espírito... estão sendo expulsos porque, neste momento, não cabe a utopia na universidade porque ela está preocupada com a sobrevivência. É.... (CD)

[Denise: Existem ecos da geração Honestino Guimarães?] **MCS:** Esse tempo de Honestino já passou. Os tempos agora são outros, mas os alunos estão divididos. Há um número de alunos engajados, mas há um número expressivo de alunos alienados, preocupados com a própria sobrevivência, com a própria família (...) (MCS)

Agora, as mesmas representações discursivas de meus/minhas colaboradores/as discentes, que apontaram para despolitização desse grupo, ganham ainda outros contornos diante dessas representações discursivas de meus/minhas colaboradores/as docentes. Sugerem ser consequência, tanto de um apagamento histórico, que se dá no nível do *rolo compressor* da sala de aula, impactada pela *estruturação* mais ampla da universidade operacional representada nos meus dados da pesquisa documental no Capítulo 4, quanto de uma *alienação* ou individualização na luta pela sobrevivência no mercado. Essa contraposição foi fundamental para a compreensão dessa aparente despolitização nas linhas de força da produção do saber como exercício de poder. A identificação docente de alunos sob *educação bancária* e a própria *alienação* se harmoniza com a construção da própria identidade discente passiva no nível do engajamento social e político mais amplo, conforme os dados acima.

[Denise: Como vocês se veem hoje como alunos de uma universidade pública?] **V:** (...) Eu sei o quão duro eu dou aqui dentro, né? O diploma que eu tirar daqui ou a vivência que eu tirar daqui, na universidade, para mim, vai ser motivo de orgulho. É muito importante para mim estar aqui dentro. (...) **J:** Eu sinto que rola muito orgulho, assim, de todos que passam na UnB, porque não são muitos. Então, quem consegue passar ... eu voltei na escola para falar com o diretor e com os professores. Então, rolou muito orgulho, não só dos alunos, como os meus colegas, os pais dos meus colegas, os meus parentes. Então, da Ceilândia, você passar na UnB, ainda é muito orgulho para as pessoas. Mesmo as pessoas tendo essa visão conservadora e tals, eles entendem que você pode mudar a sua vida com a faculdade. Então, ainda é muito orgulho pra gente.

Ser discente de uma universidade pública foi resumido em uma palavra: *orgulho*. Os/as discentes se identificam como vencedores/as. Essa reiterada afirmação avaliativa explícita, de conotação positiva, harmoniza-se com a identificação que fizeram da universidade que demandam: *socializadora e inclusiva*. A identificação do estudante com um projeto de universidade depende de seu projeto pessoal, pois se trata de uma representação inseparável da imagem que ele tem de si mesmo na sociedade em que vive e da imagem que constrói sobre a sociedade em que desejaria viver.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados sugeriram, por um lado, discentes que valorizam as vivências e a inclusão universitárias e têm uma visão crítica da docência; por outro, discentes que percebem os impactos da racionalidade instrumental do campo econômico no interior da universidade pela desigual distribuição de recursos entre as áreas de conhecimento, mas não lutam pela superação da departamentalização e nem sempre se envolvem nos eventos políticos, coletivos, seja pela individualização agudizada na cultura de consumo, seja pela estrutura universitária de *educação bancária*. Outras representações discursivas discentes endossaram aquelas docentes de improdutividade das avaliações docentes.

Esses dados, certamente, não representam a totalidade das representações ou das identidades/identificações discentes em universidades públicas. Eles mesmos sugeriram antagonismos entre esses atores sociais nesse espaço. O que eles apontam é para mecanismos discursivos de deslocamento da função da universidade necessária para a universidade inclusiva e operacional. Ao desejarem uma universidade socializadora e inclusiva, representando-se, identificando-se e sendo identificados distantes dos pioneiros e das lutas da universidade necessária, eles sugerem querer serem aceitos por essa mesma estrutura universitária, da qual se sentem orgulhosos.

Ouriques (2017a) diz que a universidade alinhada convive bastante bem com o poder e com as autoridades constituídas, uma vez que ela não é colocada diante dos problemas do mundo e muito menos dos nossos problemas de periferia capitalista e menos ainda dos dramas da sociedade brasileira. Para ele, o academicismo, que pode dar ascensão social, tem o amparo da sociedade, também mais competitiva e individualista, daí a necessidade da universidade que enfrente a dependência e o subdesenvolvimento, formando estudantes que se voltem para os dramas

nacionais. Por isso, sobre a importância da atuação estudantil, ele defende que os/as discentes atuem na mudança de currículos dos cursos, para ele, mecanismos de alienação. A luta maior, portanto, não é por condições materiais de cada departamento, mas por mudança de currículo.

À luz de minha investigação, a mercantilização do discurso das universidades públicas brasileiras, respondo à minha pergunta (c): como discentes representam expectativas e cotidiano discentes e identificam (-se) discursivamente na universidade em crise? Representam e identificam (-se) com a universidade inclusiva, o que se coaduna com a ausência de uma identidade discente de projeto de mudança da estrutura social.

Capítulo 7 – REINTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Fairclough (2001a) considera que a mercantilização do discurso das universidades é uma dimensão da mercantilização do ensino superior em um sentido geral, como parte de uma tendência ampla do capitalismo neoliberal. Para investigá-lo na perspectiva de meus componentes ontológicos – representações institucionais, docentes e discentes –, estabeleci três eixos norteadores (Quadro 11), todos relacionados a essa mercantilização: investigação de representações discursivas sobre a função da universidade, sobre o impacto da relação entre universidade e Estado e sobre identidades e identificações nessa relação em contexto neoliberal. Eles se justificam na definição faircloughiana (2010) do (novo) capitalismo como a reestruturação das relações entre economia, política e domínios sociais, como o ensino superior público, deslocando o foco dos papéis do Estado, do governo e de instituições em fortalecer mercados e competitividade globais.

Na localização de tal processo e discurso, cheguei a categorias de análise na coleta e na geração de dados. Embora eu tivesse um mapeamento prévio delas devido às minhas preocupações ontológicas – ações, representações e (auto) identificações discursivas de atores acadêmicos em contexto neoliberal global –, surgiram aquelas de exclusão e inclusão (VAN LEEUWEN, 2008). Essas categorias emergiram desde o texto presidencial, nodal, explorado na Seção 1.1, até aqueles dos discentes, passando pelos institucionais e pelos docentes, no *continuum* de representações discursivas que anunciei desde a Apresentação desta tese.

À luz da articulação entre universidade e processos ideológicos (Capítulo 1, Seção 1.2), a análise desse *continuum* sugere, na ideologia Em-Si, uma relação entre textos dos campos político, econômico e educacionais, ora alinhados, conscientemente, ou não, ora contrários a interesses neoliberais, em representações discursivas de naturalizações e de reificações, mas também de tensões que criam rupturas, lacunas, lapsos e contradições. Na ideologia Para-Si, as análises sugerem crenças, defesas e materialização de práticas de mercado regulando rituais acadêmicos. Na etapa Em-Si-e-Para-Si, as análises sugerem momentos de espontaneidade de atores acadêmicos, adaptados ou dispostos a se adaptarem a famílias de processos vagamente interligados e heterogêneos, permitindo-me responder à questão (d) desta pesquisa sobre a dialética entre momentos discursivos e não discursivos do *habitus* da universidade em crise.

7.1 TRATAMENTO DOS DADOS

Angrosino (2009) elenca duas formas principais de análise e de interpretação de dados: 1) análise descritiva: tomar o fluxo de dados e decompô-lo em suas partes constitutivas (padrões, regularidades e temas emergentes); 2) análise teórica: descobrir como essas partes se encaixam; explicá-las considerando padrões e regularidades; separar os dados em categorias úteis e apresentá-los em textos, em tabelas, em gráficos, em diagrama, em proposições.

Cumpridas as fases de meus múltiplos métodos de coleta e de geração de dados, passei à análise dos gêneros situados na pesquisa documental (Capítulo 4) e das transcrições das entrevistas semiestruturadas e do grupo focal (Capítulos 5 e 6). Articulei dados dos momentos discursivos e não discursivos do *habitus* universitário beneficiando-me das notas de campo. Eles foram tabulados conforme os três eixos que nortearam essas coleta e geração de dados. Essa tabulação, trabalhosa e demorada, permitiu-me concentrar, organizar, visualizar e cruzar os dados conforme meus componentes ontológicos, além de permitir-me o cruzamento das categorias de análise (FAIRCLOUGH, 2001b, 2003; VAN LEEUWEN, 2008) com os modos de operacionalização da ideologia de Thompson (1998) e com as tendências da linguagem nas sociedades contemporâneas (FAIRCLOUGH, 2001b). Essa organização visou a desvelar os padrões, as regularidades e os temas emergentes de que fala Angrosino (2009).

As análises foram se dirigindo para o foco da própria pesquisa. Elenquei, então, os dados mais relevantes percebidos nessa tabulação porque diretamente relacionados à minha tese e ao meu paradigma universitário, justificado no Capítulo 1 (Seção 1.2). Apesar desse recorte, pouco material do *corpus* foi desconsiderado na análise final, o que me faz concluir que a coleta e a geração de dados foram eficientemente marcadas de perto, evitando tergiversações.

Quadro 13 - Síntese das interpretações das representações discursivas

Representações	Função social da universidade	Relação Estado e universidade pública	Identidade/identificações docentes e discentes
Institucional	universidade excelente	universidade cativa	capital humano e cliente
Docentes	universidade acadêmica e emancipadora	universidade operacional	<i>intelligentzia</i> em negociação
Discentes	universidade inclusiva e socializadora	-	orgulhosos

Fonte: a autora.

Essa síntese reforça o caráter plural de representações entre os atores acadêmicos aqui investigados, mas sugere também oposições que geram tensões nessas relações do *habitus* universitário, tensões que, por sua vez, podem ser transformadoras. Vê-se que atores sociais desenvolvem suas próprias estratégias de alcançar novos arranjos. Tais estratégias têm caráter parcialmente discursivo, representando, de modo particular, o que tem acontecido e o que está acontecendo, construindo imaginários sobre o que poderia acontecer. Esses discursos têm potenciais efeitos transformativos em estruturas institucionais quando incorporados em estratégias bem-sucedidas, cuja implementação é uma questão de operacionalização de novas representações e de novos imaginários discursivos, em novos modos de ação, de representação e de identificação. Na medida em que a estratégia é bem-sucedida, esse imaginário é realizado em mudanças efetivas.

Fairclough (2010) considera realizações interativas em discurso organizacional (*organising*): as organizações apenas existem quando, ou porque, seus membros as materializam em discursos. Concepções de organização como estrutura e de organização como interação não se anulam, nem ontológica, nem epistemologicamente. Porém, uma vez constituídas, organizações, como universidades, tornam-se entidades duráveis com seus próprios poderes causais para formar processos e eventos, embora de modo contingente devido aos poderes causais dos atores sociais, como docentes e discentes, e ao caráter imprevisível dos eventos, como os universitários. Hegemonias são sempre instáveis. O *habitus* universitário está, inevitavelmente, sujeito a adaptação e a mudanças conforme os atores acadêmicos se engajem em uma variedade de processos e de eventos muito complexos para serem previstos.

Muitas mudanças nas interações organizacionais podem não ser institucionalizadas devido à imanência da relativa estabilidade das organizações. Mudanças em processos (ações, práticas, eventos) não se confundem com mudanças em estrutura. Por isso, o foco das pesquisas em organizações não pode estar, nem nos processos, nem na estrutura, mas na relação entre ambos. Daí minha exploração em três perspectivas – instituição, corpo docente e corpo discente – e nas relações que estabelecem entre si. Pesquisas em organizações se beneficiam desse dualismo analítico, assim como da relação entre discurso e outros elementos do social.

7.2 PRODUZINDO SENTIDO DOS DADOS: INTERPRETAÇÃO POSSÍVEL

O princípio da dialética entre os momentos discursivos da prática social – *habitus* universitário – nos três níveis investigados – instituição, docentes e discentes –, naquilo em que um momento internaliza o outro, conforme discuti no Capítulo 2, ajudou-me a evitar sobreanálises e a perceber o jogo de tensões discursivo entre os atores acadêmicos: o discurso de gestão, embora extensivamente legitimado e materializado no *habitus*, tem inculcamento limitado.

Seguindo os passos da teorização do discurso (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2010) e os procedimentos metodológicos básicos para análise (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017), observo:

Estágio 1 – selecionar o erro social com que se pretende trabalhar e focar nos aspectos semióticos e não semióticos desse erro: mercantilização do discurso da universidade pública e seus efeitos no *habitus* universitário. O problema em foco é a racionalidade neoliberal mercantilizando o *habitus* da universidade em crise situada em crises globais mais amplas: linguagem institucionalizada para representar a própria instituição, docentes e discentes; linguagem institucionalizada para operacionalizar a racionalidade neoliberal na universidade pública; linguagem institucionalizada para reificar a ideologia neoliberal. Dentro da OD institucional em que se constrói a semiótica da inevitabilidade da universidade operacional, o discurso da excelência é a variedade discursiva dominante que exclui o discurso da universidade necessária.

Estágio 2 – identificar os obstáculos à percepção do erro social: meus três tipos de análise – conjuntural, estrutural e interacional – sugerem os obstáculos à resolução desse erro social:

1) na rede de práticas sociais em que esse erro social se situa, o campo econômico coloniza o educacional em diferentes escalas: global, regional, nacional e local. Características discursivas promocionais, relacionadas à comoditização do discurso pela aproximação do ensino a um produto publicizado, foram apontadas nos dados do Capítulo 4. Esses dados sugerem que as regras do mercado global alteram os fins e o *habitus* da universidade pela relação que ela mantém com o Estado;

2) na estrutura, a relação entre discurso (M) e outros momentos (M) da prática social (P) sugere não haver efetiva liberdade a todos para agirem e representarem suas perspectivas: o *habitus* universitário oferece constrangimento às práticas e às representações discursivas de docentes e de discentes, interna e externamente; as atividades acadêmicas operacionalizam as representações semióticas institucionais em redes de práticas: avaliações, *rankings*, distribuição de recursos entre áreas e departamentos;

3) na perspectiva da interação, o gênero e o discurso institucionais são obstáculos porque excluem a emergência de novas vozes compartilhadas e legitimam práticas da universidade operacional em gêneros híbridos promovidos em suportes tecnológicos de grande alcance que constroem ou retiram a voz de docentes e discentes na representação e na projeção da própria imagem como instituição. Na perspectiva docente, parte desse discurso é naturalizada, apesar da tensão discursiva em outros momentos.

Conforme apontaram meus dados documentais e etnográficos, parte da força da hegemonia neoliberal na universidade pública está na operacionalização dessa ideologia no discurso acadêmico (gêneros de governança, discursos e estilo gerencial), nas relações acadêmicas assimétricas (quem, como e quando docentes e discentes têm voz), nas atividades (modos e critérios de avaliação, prioridades de financiamento, burocratização) e nos valores acadêmicos de competição, de ascensão, de inclusão, regulados pelo próprio ideário neoliberal, que mitigam identidades de resistência. Meus dados corroboraram a interiorização dos momentos (M) do *habitus* universitário. Nas representações discursivas institucionais, essa força opera pela legitimação e pela reificação de discursos dos campos econômico e político mais amplos; age pelo gênero discursivo promocional em suportes tecnológicos de grande alcance, que constroem ou retiram a voz docente e discente na representação e na projeção da própria imagem como universidade operacional, cujo estilo gerencial impacta todos os momentos (M) do *habitus* universitário. Está também nas representações dos próprios docentes de naturalizações e de reificações do discurso institucional, na identidade/identificação docente em conflito e na fragmentação da ação docente como um corpo coeso. Está ainda nos discursos de discentes desejosos de inclusão social e distanciados de lutas políticas mais amplas.

Estágio 3 – considerar se a ordem social precisa desse erro; se ele é inerente à ordem social ou se pode ser mitigado sem mudanças radicais. Aqui, estamos dentro do espaço ideológico propriamente dito se esse conteúdo é funcional a alguma relação de dominação social de modo não transparente (ŽIŽEK, 1996). Conforme meu Capítulo 1, as universidades brasileiras nasceram e nascem alinhadas a interesses econômicos e políticos nacionais. Em contextos de globalização e de crise econômica mundial, o *habitus* universitário (discurso, relações, atividades e fenômenos mentais) pode interiorizar ideários e práticas da universidade operacional e cativa da racionalidade neoliberal que direciona a EBC no Brasil conforme interesses hegemônicos mais amplos. A ordem social neoliberal global, portanto, necessita desse erro, fundamental à hegemonia neoliberal e não mitigável sem mudança radical da universidade cativa.

Estágio 4 – identificar modos de superar esses obstáculos: levantar a gama de variações da prática em foco (conjuntura), que são as contradições e a instabilidade da própria ideologia neoliberal gerando desigualdades, sofrimento, injustiça e contradições no *habitus* universitário e abrindo espaço para contestação; levantar como as pessoas contestam e mudam esse discurso. Conforme meus dados, a fragilidade da ideologia neoliberal emergiu nos discursos contra-hegemônicos dos/as colaboradores/as desta pesquisa. Suas representações e identificações discursivas apontam também resistências, reivindicações, negociações e tensões que podem levar a novos diálogos e a novas práticas, inclusive, àqueles que apontem para o resgate da universidade necessária.

Conforme as formas da investigação da Hermenêutica (THOMPSON, 1998) explorada no Capítulo 3, detalhei meu contexto sócio-histórico no Capítulo 1. Fundamentei minha análise discursiva nos capítulos 2 e 3. Gerei e coletei dados dando-lhes já interpretações parciais nos capítulos 4, 5 e 6. Interpretei suas articulações neste capítulo, em que considero meu campo de investigação já pré-interpretado pelos atores que compõem esse campo, portanto, um campo-sujeito, e não um campo-objeto.

Essa interpretação reuniu contextos sócio-históricos e discursivos, criou significados. Tem, portanto, dupla tarefa: explicação criativa do significado e sugestão de como ele estabelece e sustenta relações de dominação. É, portanto, uma atividade arriscada e conflitante porque os significados que atribui são projetados pelo meu próprio engajamento e podem estar em conflito entre si. O próprio desenho da pesquisa visou a diminuir esse risco e, sobretudo, enriquecer os

dados, mas, como diz Pardo (2003), o interpretativismo do paradigma qualitativo contrapõe-se ao positivismo ao propor investigações indutivas – o caminho entre o dado e a teoria é dialético –, ao aceitar a subjetividade do/a investigador/a (dupla hermenêutica), ao não pretender leis gerais, mas entender que as investigações são válidas para o momento histórico, o lugar e os atores investigados: o *habitus* de uma universidade pública em crise no Brasil 2016-2018.

Para Blommaert (2005), interpretação envolve trabalho complexo de contextualização porque estamos lidando com eventos de comunicação que apenas podem ser compreendidos sob um contexto de globalização ou, mais precisamente, de desigualdades estruturais no interior de um sistema, neste caso, na universidade pública de um país periférico capitalista. Interpretar uma forma simbólica como ideológica é, portanto, abrir a possibilidade de crítica de outras interpretações e das relações de dominação em que os atores estão envolvidos. Considero, portanto, que minhas conclusões estão abertas ao debate.

7.3 REFLEXÕES PARA ABORDAGENS EM ADC NA AMÉRICA LATINA

Rajagopalan (2013) já tratou de crítica e de crise. A crítica é gestada na crise, que provoca instabilidade. Na instabilidade hegemônica do neoliberalismo hoje resultado da crise econômica, política e cultural da América Latina e na crítica que ordena⁸⁷ a ADC, pretendo desestabilizar certas práticas desse campo de estudo porque o desconforto social que gerou esta tese desemboca em um desconforto teórico. Ser crítica de meu entorno significa tratá-lo, problematizá-lo e contribuir para mudanças, mas assumir os custos disso abrindo meu próprio discurso a críticas, como sugere Berardi (2003).

Se estudos em ADC consideram momentos sociais não discursivos, levanto, com a cautela que aconselha Rajagopalan (2013) e com a coragem que exige a investigação científica, três questões, interdependentes, para analistas críticos do discurso e para acadêmicos da universidade pública. A primeira se refere ao papel secundário que alguns estudos em ADC atribuem a modos não semióticos, como a repressão do Estado, na superação do erro social. A segunda, à necessária reflexão sobre a atuação da universidade em um país marcado pelo desenvolvimento de um capitalismo dependente. A terceira, às lutas das universidades brasileiras em contexto latino-americano na periferia capitalista. A intenção é superar o binômio dominação/resistência e propor

⁸⁷ Aqui, uma ambiguidade intencional: crítica como análise e como postura investigativa.

um diálogo entre subalternidades, achar interseccionalidades que fortaleçam a luta universitária em jogos globais.

Como esses três questionamentos vêm de meus dados, retomo, nesta discussão final, as mesmas representações docentes e discentes. Aqui, elas não configuram como dados ou como citações, mas como ilustração de meus argumentos.

7.3.1 As duas faces da hegemonia: momentos semióticos e não semióticos

Como admitiu a perspectiva crítica e dialética desta tese, o poder é instável, daí o conceito gramsciano (GRAMSCI, 1971) de poder como hegemonia, também instável porque o poder de uma classe sobre a sociedade é apenas parcial. Essa concepção de hegemonia aceita que ela é obtida por coerção e por consentimento.

Se a construção discursiva dessa hegemonia é apenas uma das formas de se manter o poder (EAGLETON, 1996), a CLC, que abordei no Capítulo 2, é, portanto, a face discursiva da luta contra a ideologia neoliberal na universidade, que mercantiliza práticas e discursos, como procurei apontar. Fairclough (2001a), preocupado com a capacidade acadêmica de resistir à alienação, já admitiu que a ADC não pode resolver esse problema, mas pode apontar para a necessidade do desenvolvimento de uma nova linguagem que seja elemento-chave na construção da resistência à mercantilização.

Como já disse Rajagopalan (2007), a linguagem é, em si mesma, palco de intervenção política, espaço de luta. Intervir na linguagem é reivindicar e agir politicamente. Magalhães, Martins e Resende (2017) também já disseram que a mudança social passa pelo uso consciente da linguagem, mas também pela participação política, esta, de modos a serem definidos em cada conjuntura e conforme a posição política de cada grupo, com ocupação de espaços efetivos na sociedade.

O que proponho é a consideração de outros momentos, não discursivos, como o controle dos ARE, quando os constrangimentos das OD não são suficientes. A doutrina do choque, ou capitalismo de desastre, na América Latina limita a transformação social, como meus dados discursivos apontaram também nas intertextualidades de cooperação (Seção 5.2) e como mostram os eventos sociais de cortes orçamentários nas universidades, nas repressões às manifestações docentes e discentes.

Minha reflexão tem desdobramentos. Questiona asserções de que o neoliberalismo permaneceu na América Latina por méritos próprios ou tenha transbordado naturalmente dos mercados centrais para os países latino-americanos. Considera que ele foi imposto por pensamentos e por discursos econômicos – ideologia neoliberal – e por coerção. Ribeiro (2010a) já reconheceu que a homogeneização no continente pelos processos colonizadores do século XV deveu-se à intencionalidade e à prosperidade, mas também à violência do processo de formação de nossos povos. Foi essa força coercitiva do Estado que justificou representações docentes, apreendidas nas entrevistas, de afastamento da luta política:

S: (...) fui a todas as manifestações que teve na Esplanada (...) O que que acontece? Assim que você chega, bomba, as pessoas saem desesperadas, gente com tiro no olho, com não sei o quê. A mídia totalmente acobertando isso tudo. Aí, você fala assim: ‘Gente, mas é isso mesmo que eu quero?’ Eu vou lá, correndo o risco de levar uma bomba, passar mal, né? (...) Eu comecei a chorar, a ficar desesperada. Eu fiquei assim: ‘Eu vou passar por isso por que mesmo’, sabe?

Para Althusser (1985), os AIE escolares, públicos ou privados, funcionam principalmente por meio de ideologia e, secundariamente, por repressão; os ARE, por meio da coerção e, secundariamente, pela ideologia da classe dominante. Esse duplo funcionamento de que fala Althusser se alinha à ideia gramsciana das distintas faces da hegemonia: *hard e soft power*; material e ideacional; consenso pelo domínio cultural e força pelo controle do Estado. Essa dupla articulação althusseriana alinha-se, tanto aos modos de operacionalização da ideologia de Thompson (1998), à ideia da falsificação do consenso defendida por Gentili (1994), àquela do disfarce da vontade universal denunciado por McLaren (1993), quanto àquelas dos sistemas educacionais coercitivos e disciplinadores de Bourdieu (2007) e das instituições totalitárias, vigilantes e punitivas de Foucault (1984). Esse duplo funcionamento justifica a questão que levanto nesta subseção.

Magalhães (2003, 2017) tratou das ocupações de escolas no país, no macrocontexto da sociedade capitalista neoliberal. Ela percebeu a complexidade desses movimentos diante da prática coercitiva: no nível do texto, chama a atenção para a ideologia da fragilidade ou da debilidade, no nível da ação, diz que a linguagem é protagonista, mas, em cenários autoritários, pergunta ela, como não dar razão à desobediência civil? Isso significa que o que proponho que se acresça às abordagens em ADC na América Latina já está nas considerações de alguns analistas do discurso com todas as letras, parafraseando Althusser (1985). A questão que se põe agora é como avançar

dessa desobediência, sempre transitória, para a institucionalização da própria resistência, da criação, da transformação, da crítica.

Se a realidade brasileira é marcada pela história violenta da colonização e pelo desenvolvimento de um capitalismo dependente, fruto de forças hegemônicas globais históricas, as universidades públicas – objeto de pesquisa desta tese – podem contribuir com aportes teóricos para superar essa condição de exploração com atenção à compreensão de processos históricos. Meus dados sugeriram apagamentos históricos, tanto do porquê nascem as universidades, quanto de lutas universitárias recentes. Se a violência é estrutural e se o uso da força foi sempre uma necessidade, ambas devem ser compreendidas.

Para tanto, o ideário de universidade necessária, voltada exatamente a esse fim, configura-se como alternativa ao caminho aberto pela experiência universitária paulista, em sua origem, de costas para os graves problemas nacionais em curso (RAMPINELLI; OURIQUES, 2017). Se, como disse um/a de meus/minhas colaboradores/as, *aconteceu essa... essa mercantilização da educação por dentro*, pela precarização do trabalho e pelas técnicas, filhas da ciência, postas a serviço do mercado, o outro mundo possível de que fala Santos (2001) deve se fundar nas mesmas bases materiais que servem à globalização como perversidade – a técnica e o conhecimento do planeta –, colocando-as a serviço de outros fundamentos sociais e políticos, tanto no plano empírico, quanto no plano teórico. Do ponto de vista da ação, o problema é ultrapassar soluções imediatistas e alcançar a busca política genuína e constitucional de remédios estruturais e duradouros (SANTOS, 2001).

No plano empírico, já se reconhecem os fatos indicativos da emergência de uma nova história vinda da mistura de povos, raças, culturas. Essa história se propaga também pelas redes das sociedades em rede. No plano teórico, o que Santos (2001) vê é a possibilidade de produção de um novo discurso, de uma nova metanarrativa, um novo grande relato dessa experiência mesma de cada homem e de cada povo com base em categorias de uma história concreta.

A universidade necessária ao país é um caminho para essa discussão em ambos os planos porque considera que grande parte das amarras da universidade pode ser desfeita na rediscussão de seus objetivos, de sua estrutura, de seus *curricula*, de suas ementas, de suas práticas políticas, de sua própria História. O que significa dizer que existe uma crise? Significa dizer que a universidade se mostra incapaz de fazer aquilo para o qual foi designada – ser o paradigma necessário – ou

aquilo que se espera dela – ser operacional, como sugerem os cortes orçamentários no atual estágio do globalitarismo (SANTOS, 2001).

Deumert (2018)⁸⁸ também sugere que, como linguistas, precisamos encontrar modos de trabalhar com momentos não discursivos, que são sentidos e que são experienciados. Para tanto, a atenção aos componentes ontológicos dos estudos discursivos contextualizados no cenário da América Latina é fundamental. Se esta tese se insere em um programa de pesquisa, o que é aqui contingente pode contribuir como uma chave entre várias outras formas de superação de um erro social pela análise dialética das forças dos campos com foco no contexto latino-americano. A universidade, necessária como centro de criação do pensamento crítico, é recurso importante para a superação do erro social aqui investigado, para além da CLC.

7.3.2 ADC e descolonização do saber

O que eu disse anteriormente sobre a institucionalização de resistências pelo paradigma da universidade necessária coaduna-se com abordagens de descolonização do saber, fundamentais a esta tese porque investiguei práticas universitárias em contexto latino-americano. Daí minha investigação sobre esse tema nas entrevistas semiestruturadas. Decolonialidade exige a universidade necessária (RAMPINELLI; OURIQUES, 2017).

Ouriques (2013) critica a reprodução dos cânones, à qual se refere como repetição estéril e alienante em infinitas citações das autoridades de cada área, na maioria, europeus, e que não são universais, mas apenas locais. Esse é um passado mantido também pelas bibliografias dos cursos universitários. Meus dados linguísticos (Seção 5.1), porém, apontaram pouca proximidade docente de interdisciplinaridades e de deslocamentos teóricos e epistemológicos do saber do eixo Norte para saberes regionais originários, já aqui presentes antes de 1492⁸⁹.

⁸⁸ Professora pesquisadora de Sociolinguística da Universidade da Cidade do Cabo e editora da revista *Impact: Studies in Language and Society*. DEUMERT, A. *Why linguists need psychiatrists: towards a psycho-political linguistics*. 11/1/2018. Disponível em: < <https://www.diggitmagazine.com/column/why-linguists-need-psychiatrists-towards-psycho-political-linguistics>>. Acesso em: 27 abr. 2018.

⁸⁹ “O projeto decolonial não é novidade na América Latina, mas as pesquisas no Brasil estão um pouco afastadas do universo da discussão”, afirma Viviane Resende, professora do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP) da UnB. Este foi um dos motivos para a realização do Colóquio Decolonialidade em Abordagens Interdisciplinares, entre os dias 5 e 6 de dezembro de 2017, no auditório do Departamento de Antropologia no Instituto de Ciências Sociais (ICS), no campus Darcy Ribeiro. (UNB NOTÍCIAS). Mais em: <<http://noticias.unb.br/publicacoes/112-extensao-e-comunidade/1968-novos-saberes-na-universidade>>. Acesso em: 3 mar. 2018.

Para o professor Rampinelli (2017), a universidade necessária, ao contrário da acadêmica, considera o conhecimento originário, *calmecac*; a ciência produzida antes da chegada dos conquistadores europeus; o pensamento originário, segundo ele, ignorado pela universidade hoje. O paradigma da universidade necessária, longe de ser contrário à troca de saberes em nível internacional, propõe um processo de nacionalização universitária e o abrigo de projetos que nascem de um impulso interno, de uma necessidade interna vital, naquilo que Sousa Santos (2018) chama de ecologia dos saberes.

Decolonialidade trata de definições sociais que não foram superadas com a descolonização apenas política na América Latina, do que resulta a colonialidade do poder (RESENDE, 2017), que não enfrenta o capitalismo, que, como apontaram meus dados, mercantiliza o *habitus* universitário. O diálogo decolonial e interdisciplinar é, portanto, fundamental para a coesão dos saberes originários na universidade, possibilitando movimentos contra-hegemônicos mais significativos por meio de ementas; de encontros; de movimentos; da integração de saberes indígenas, quilombolas, feministas locais para a formação da identidade universitária latino-americana. Representações discursivas apreendidas nas entrevistas semiestruturadas já apontaram para essa percepção:

S: Eu acho que, do ponto de vista de investimento em pesquisa, a gente tá mesmo precisando se voltar mais para o Brasil, porque, assim, a gente já aprendeu tudo o que os europeus tinham para falar, o que os americanos tinham para falar.

Se, como eu disse no Capítulo 1 (Seção 1.1), os *think tanks* propagadores das ideias de Friedrich Hayek, de Milton Friedman e da economia da oferta não são mais necessários porque as universidades já foram largamente colonizadas por projetos neoliberais (HARVEY, 2017), temos de ser transescala (SOUSA SANTOS, 2018). Se a universidade não foi descolonizada, não alterou currículos, que continuam os mesmos do tempo colonial, o colonialismo, assim como o capitalismo, apenas mudou de forma, deixando de ser ocupação territorial estrangeira para assumir outras formas de controle institucional, de controle do racismo, de controle da xenofobia, todos coloniais.

Deumert (2018) sugere que a patologia das colonizações, da escravidão e do racismo requer uma tropa epistemológica decolonial e pós-colonial porque o capitalismo e o colonialismo são os dois sistemas que moldaram os modos de estar no mundo. Eles não são externos a nós, mas parte

do que nos tornamos e são fortemente relacionados. Para essa tropa, destaco o convite à reflexão feito aos analistas do discurso do Sul global pela revista *Pensamiento al Margen*⁹⁰: pensar a colonialidade do conhecimento, do poder, da investigação e do ensino no campo da análise do discurso.

Para tanto, os analistas do discurso devem rever conhecimentos importados e a pouca criatividade em produção teórica ou metodológica local para se perguntarem: como a colonialidade do conhecimento impacta nossas discussões de identidade e de relações sociais? Como a colonialidade do conhecimento impacta nossa seleção de temas de pesquisa e bloqueia outros temas possíveis ancorados em nossos contextos particulares? Como a colonialidade do conhecimento impõe opções teóricas, nem sempre as mais relevantes para os nossos temas de investigação? Como a colonialidade do conhecimento impacta nossas possibilidades de criação teórica e metodológica no campo e bloqueia a mudança? Até que ponto as categorias de análises linguísticas com que trabalhamos podem ser consideradas universais? Estendo esta última pergunta, do mesmo periódico, a professores/as universitários/as: em que medida a nossa prática docente contribui para a manutenção e a reprodução dessa colonialidade teórica, metodológica, epistemológica, temática e pedagógica? (PENSAMIENTO AL MARGEN, 2018)

O periódico convida à reflexão sobre os espaços da mudança. A universidade pode ser esse espaço horizontal, afinal, como emergiu na entrevista semiestruturada: [*Denise: O que é a docência universitária?*] *CD: É uma saga, mas é onde você tem mais autonomia.* Se uma das perguntas possíveis no interior da universidade é o que fazer dessa autonomia, a ADC aponta reflexões.

7.3.3 Minorias: a liberdade dentro dos guetos

Outro dado relevante das análises das representações discursivas docentes e discentes foi o protagonismo da luta das chamadas minorias – mulheres, negros, LGBT. No grupo focal:

J: percebemos um eco maior também das minorias: mulheres, negros, LGBT eram os que estavam na frente das ocupações, que colocaram a cara a tapa, que ficaram de vigília 24 horas, essas coisas... Então a gente percebeu quem é a cara do movimento que tá rolando agora, mas ainda tem muito o que mudar a favor disso (...).

⁹⁰ No número especial, convida a reflexões temáticas, teóricas, metodológicas, pedagógicas e de resistência em estudos discursivos. Disponível em: <<https://pensamientoalmargen.com/>>. Acesso em: 12 maio 2018.

Na entrevista semiestruturada:

I: (...) Eu acho que nós temos hoje, outros... é... outras frentes também que não foram preconizadas por nenhum desses [fundadores da UnB], que são as minorias, que, na época, eram completamente silenciadas: questões de gênero, LGBT (...) Eu vejo mais forte o movimento negro.

Lutas importantes, sem dúvida, que alcançaram voz, direito e espaço, inclusive, político, e mudaram o campo dos direitos desses grupos no mundo.

Al tomar parte en la vida económica de la nación, las mujeres estuvieron en condiciones de actualizar sus calificaciones y su nivel de participación política. Esto llevó a la actual situación en la cual el poder político de las mujeres en el gobierno y el Parlamento brasileño se há vuelto una realidad nacional. (MAGALHÃES, 2003b)

Porém, como representações discursivas docentes sugeriram, o tema da universidade e ações afirmativas (Seção 6.1) surgiu como tensão discursiva e como afirmação de prática docente no nível da sala de aula, e não da universidade. O que pretendo argumentar é que são lutas parciais que, embora mecanismos de resistência, inserem-se no sistema capitalista. Fairclough (2001b) já explicou: são mecanismos de resistência sobre os quais se sabe, contudo, não terem fundamentalmente a capacidade de transformar as estruturas das práticas sociais. A base capitalista precisa, portanto, ser confrontada porque, como diz Pardo (2003), quando o Estado não pode dar respostas eficientes e as privatizações reduzem suas ações sociais e também fracassam, o capitalismo, convertido em filosofia, separa muitos para gerar a felicidade de poucos.

Na conferência sobre os 200 anos de Karl Marx, Martins (2018) disse que os combates contra as desigualdades foram sempre feitos pela luta de quem afrontou o capitalismo como sistema, mas, conforme Zero (2018), do Instituto de Estudos Latino-Americanos (IELA), desde o início da hegemonia ideológica do neoliberalismo, a dissociação entre pautas identitárias e a luta de classes vem sendo promovida com bastante êxito, de modo que lutas que nasceram ou se fortaleceram no campo anticapitalista, como a das mulheres e a dos negros, passaram, em boa parte,

a conviver pacificamente com as teses neoliberais⁹¹ ou foram desacreditadas por elas. Safatle (2018) explica dizendo que políticas de identidade não se sustentam como centros de política porque são compensatórias à inexistência de alternativas econômicas.

Para Ouriques (2017c e d), essas lutas são parciais porque não pensam o tema do Estado, da economia, do poder e do capitalismo. Antes, querem ser aceitas nesses mesmos sistemas. O resultado é que são apropriadas ou devoradas por eles. Para esse professor da UFSC, essas lutas precisam de totalização porque nenhuma luta parcial, nenhum grupo, ninguém é empoderado dentro do sistema capitalista. Para ele, *empoderamento* sequer é um conceito nestes contextos nacionais e regionais de esgarçamento da crise da América Latina. Reforça que essas causas particulares, embora importantes, devem enfrentar o sistema político e econômico ou serão uma validação liberal da ordem despótica que domina o cotidiano de todos nós.

O que defende Ouriques (2017c e d) faz sentido perante a concepção de Mészáros (2002) para capitalismo, que não é simplesmente uma entidade material, nem mecanismo racionalmente controlável, mas uma forma incontrolável de controle sociometabólico⁹². Ele escapa ao controle humano porque surge na História como estrutura totalizadora de controle à qual tudo o mais deve se ajustar para provar sua viabilidade produtiva ou desaparecer.

Essa é também a defesa de Bauman (1998), para quem *O mal-estar da pós-modernidade* está na estrutura da sociedade capitalista contemporânea, cujos paradigmas produtivos determinam novos arranjos institucionais que esvaziam a esfera pública política e reforçam a guetificação dos espaços: à medida que as relações sociais são guetificadas, a insegurança, ou o *medo ambiente*⁹³ dos tempos pós-modernos desaparece, e os sujeitos têm o direito de serem livres no interior de seus guetos, desde que controlem e administrem suas existências na estrutura das normas legais reconhecidas pelo único poder legítimo de legislação: o próprio Estado. É por isso que os *ismos* e outras diferenças culturais podem ser absorvidos pelo sistema, especialmente, se eles possibilitarem novos ganhos para as corporações.

⁹¹ Maria Lygia Quartim de Moraes fala do apagamento histórico da origem socialista do Dia Internacional da Mulher. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=bL5ZiCA5qTk>>. Acesso em: 23 mar. 2018. O Dia Internacional da Mulher era o dia da mulher trabalhadora, que tinha como objetivo imediato o sufrágio universal feminino, mas apenas como meio para o objetivo final: o socialismo. Distingue-se do feminismo burguês que buscava reformas a favor das mulheres no marco da sociedade capitalista.

⁹² Capitalismo como estrutura totalizante de organização e de controle social.

⁹³ Bauman (1987) usa a expressão de Doel e Clarke.

Para Blommaert (2005), o único *ismo* aceito pelos generalistas da ideologia é o do capitalismo, visto como sistema geral em que as sociedades contemporâneas se desenvolvem. Souza Santos (2018) amplia a afirmação de Blommaert. Fala dessa ambivalência do Estado, transformado em inimigo pelo neoliberalismo, que quer negar suas contradições colocando-o cem por cento a serviço dos interesses do capitalismo, do colonialismo e do patriarcalismo. Ele defende que, ao contrário da cartilha marxista dogmática, segundo a qual só há uma contradição que é o capitalismo, o colonialismo e o patriarcalismo também são importantes. Juntos, são os três modos de dominação que se articulam intimamente, e nosso drama é que a dominação está articulada, e a resistência, desarticulada em lutas parciais: os sindicatos lutam contra o capitalismo, mas não contra o capitalismo e o patriarcalismo; o movimento negro, contra o colonialismo, mas se esquece do patriarcalismo e do capitalismo.

Para ele (2018), estamos na fase em que o capitalismo tem de reforçar o colonialismo porque não há, isoladamente, uma questão de racismo, mas de economia política, uma vez que as terras estão nas mãos de indígenas ou de camponeses, que são negros ou pardos, logo, o racismo é fundamental para desvalorizar populações e saberes cujas terras são importantes para a próxima fase de acumulação. A defesa da luta das mulheres, igualmente, não deve ser uma luta de identidade, mas de economia política porque elas estão sob o colonialismo, o patriarcalismo e o capitalismo⁹⁴. Para esse professor, o que a resistência tem de fazer é encontrar formas de globalização contra-hegemônica, com diferentes formas de combinação – capitalismo, patriarcalismo e colonialismo – e nas três escalas – global, nacional e local – o que é tema para outro estudo.

Como sair dos guetos para a mudança social? Parte dessa superação é linguística, vem com a CLC; parte é social. No ensino superior público, a universidade inclusiva, como sugerem meus dados, não contribui para esse salto. A universidade necessária, contraponto à universidade inclusiva, articula o *habitus* universitário à política de movimentos sociais mais amplos (RIBEIRO, 1969), visando à democratização efetiva da universidade. Como defende Santos (2001), política, por definição, é sempre ampla; supõe visão de conjunto; apenas se realiza na consideração do todo: quem não tem visão de conjunto não chega a ser político.

⁹⁴ Reconheço a autocrítica de Angela Davis, na UFBA: “Enquanto for necessário enfatizar a categoria de mulheres negras pela perspectiva de gênero e raça, temos de nos dar conta das implicações de classe”. Ela reforça a importância de interseccionalidades na luta, que deve ser anticapitalista. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/revista/963/a-licao-de-angela-davis>>. Acesso em: 12 maio 2018.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: DIAGNÓSTICOS QUE AJUDEM A RESISTIR

Neste ponto, destaco minha intenção de contribuição com esta tese. Se meus dados apontam, no nível da resistência universitária – docentes e discentes – que os principais obstáculos discursivos à superação do problema estão nos gêneros de governança associados a suportes tecnológicos da comunicação institucional, os quais constroem discursos docentes e discentes em relações assimétricas de poder e de diálogo; na identificação docente com o academicismo e seus cânones; na tendência docente à adaptação aos efeitos da mercantilização da universidade pública burocrática, produtivista, precarizada e à naturalização da crise; no conflito na construção de identidades docentes; na ausência de reflexão quanto às interferências estrangeiras no *habitus* universitário; na identificação discente com a universidade inclusiva e socializadora e com lutas parciais; as contribuições deste estudo são apontar mecanismos discursivos que contribuem para exercício do poder, mas também ações de resistência, de crítica e de superação do erro social aqui investigado, assim como contribuir para estudos do discurso situados na América Latina.

O Núcleo de Estudos de Linguagem e Sociedade (Nelis/Ceam/UnB) tem realizado encontros, como o Colóquio Decolonialidade em Abordagens Interdisciplinares (2017)⁹⁵. O professor Wanderson Flor, do Departamento de Filosofia, construiu, em 2015, o *site* Filosofia Africana⁹⁶, de acesso aberto, para disponibilizar textos de autores africanos e da diáspora intelectual do continente traduzidos para o português. Conheço o projeto Encontro de Saberes nas Universidades Brasileiras do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (Incti/UnB). Acompanhei também a palestra do sociólogo português Boaventura de Sousa Santos na conferência *Crise Global e Consequências para Educação e Universidades Públicas: a defesa da universidade e da educação como justiça social* na UnB, em novembro de 2017, para promover o diálogo sobre temáticas de resistência democrática, de descolonização da universidade, de cooperação Sul-Sul e ecologia dos saberes. Ele questiona o

⁹⁵ O colóquio *Decolonialidade em Abordagens Interdisciplinares* é uma realização do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de Brasília, promovida por seu Núcleo de Estudos de Linguagem e Sociedade, representando o eixo temático do Ceam "Linguagem, Comunicação, Cultura e Arte". Tem patrocínio do Instituto de Letras, do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas e do Programa de Pós-Graduação em Linguística e apoio institucional do Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais, do Instituto Federal de Brasília e do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional.

⁹⁶ <https://filosofia-africana.weebly.com/>

nome *Filosofia* ao conhecimento europeu ou norte-americano, e *cosmovisão* aos demais conhecimentos.⁹⁷

Agora, porém, as universidades devem se perguntar por que o Brasil, ou a América Latina, ainda não têm resolvidas questões básicas de direitos humanos; por que ainda há tanta exclusão social; por que a educação não avança; que responsabilidades cabem aos acadêmicos nesses campos; até que ponto as universidades discutem as causas do atraso como uma questão fundamental e as tomam como causa. Parte da resposta está dentro da própria universidade:

I: Eu acho que faltou e falta ... é... digamos... um... ‘Afinal, nós estamos aqui pra quê?’, sabe? Essa é a grande pergunta (...) ‘fazendo o quê?’ ‘Que papel é esse que a gente tá desempenhando?’

Fernandes (1991)⁹⁸ já vaticinava o grande desafio da universidade na transição para o século XXI: enfrentar a dominação da política econômica do FMI, democratizar a vida universitária e manter o vínculo com a massa de trabalhadores e dos populares que vivem nas favelas (ZANETIC, 2006). Paulo Freire (2000) defendia que a ética universal, inseparável da educação, condena o cinismo do discurso neoliberal, a exploração da força de trabalho, a perversidade da lógica do mercado que furta dignidades humanas. Para Safatle (2016), se docentes e discentes não são ouvidos na universidade – como sugeriram meus dados –, nem fora dela – como apontam as mudanças recentes no campo da educação –, a universidade deve participar da efetivação da democracia popular e da transformação do Estado para a democracia e a valorização do chão da sala de aula.

Esta tese procurou apontar pistas discursivas para a superação deste erro social: a mercantilização do discurso das universidades públicas. A TCD tem muito a ganhar com todos esses movimentos teóricos e epistemológicos articulados de modo a enfrentar a ideologia neoliberal, afinal, nossas discussões em ADC se dão neste contexto latino-americano. O objetivo é avançar para a transformação social institucionalizada, uma vez que o neoliberalismo é uma racionalidade política que se impõe institucionalmente. A universidade necessária ao país é aquela necessária a essa transformação.

⁹⁷ Entrevista disponível em: < <https://noticias.unb.br/publicacoes/76-institucional/1900-unb-recebe-boaventura-de-sousa-santos>>. Sugiro também a leitura dos *Anais Eletrônicos do Congresso Epistemologias do Sul*. Disponível em: <<https://revistas.unila.edu.br/aeces/issue/view/52>>. Acesso em: 26 mar. 2018.

⁹⁸ Disponível em: <http://www.teoriaedebate.org.br/index.php?q=materias/nacional/florestan-fernandes&page=0,4>>. Acesso em: 18 maio 2016.

PALAVRAS FINAIS

No começo deste Doutorado, há quatro anos, estive, a convite de minha orientadora, Izabel Magalhães, na Universidade Federal do Ceará, para cumprir a disciplina Seminário Avançado de Pesquisa: Análise de Discurso. Em uma banca de doutorado, uma professora disse: investigar é articular o objeto de pesquisa à teoria. Não deve faltar coragem. Foi o que tentei manter.

Já no terceiro ano da investigação, meu contexto de pesquisa – universidade pública – foi fortemente impactado pelo novo cenário político de *impeachment* presidencial e econômico de restrições na área da educação, inclusive e fortemente, no ensino superior público. Esse cenário me levou à universidade em crise. Percebi, então, que meu foco já não estava mais em tentar apreender características e impactos da universidade operacional na universidade pública, resultado da relação entre Estado e universidade nos jogos globais neoliberais e duramente criticada por todos os estudiosos já citados aqui.

Até então, meu contraponto a essa universidade operacional era a universidade acadêmica, do conhecimento desinteressado, voltado ao bem comum. Quando a universidade tornou-se alvo de decisões dos outros campos com os quais se articula na rede de práticas sociais aqui consideradas, apenas investigar as origens e os efeitos dessas relações já não me bastava. Tornou-se imperativo achar, ou resgatar, um paradigma que me ajudasse a pensar a superação do erro social que eu já investigava e que se situava na América Latina. Esse paradigma universitário apenas poderia ser o darcyniano, que já criticara o que considerava gritante descaso acadêmico pela elaboração e difusão de um discurso com o qual o povo brasileiro se explicasse e se aceitasse. Revi, então, todo o meu percurso.

No Capítulo 1, estendi o pano de fundo global que, mais do que contextualizar, justifica esta pesquisa, uma vez que processos e discursos de globalização liderados pelos mercados centrais trazem as condições para a mercantilização do *habitus* universitário na América Latina. Explorei a natureza heterogênea da globalização; a relação entre Estado e universidade em jogos globais, para investigar os impactos daquele nesta e para justificar o resgate da paradigmática universidade necessária; os modos como o mercado global impacta meu objeto de pesquisa, já com foco no discurso.

No Capítulo 2, explorei os pressupostos básicos da ADC e empreendi esforços em deslocar minha abordagem para a perspectiva dialética dos momentos da prática social. Até meu Mestrado, meus estudos ancoravam-se no modelo tridimensional de Fairclough (2001b). Outro esforço nesse capítulo foi privilegiar o estado da arte dos estudos do discurso na América Latina, o que é coerente com o paradigma de universidade que assumi já na metade de minha discussão.

O Capítulo 3, metodológico, colocou-me diante do grande desafio de articular múltiplos métodos de coleta e de geração de dados, componentes ontológicos e categorias de análise linguística. Esse foi um grande empreendimento. O reconhecimento das potencialidades de cada dado deixou-me confiante; o reconhecimento das limitações, em crise; a articulação deles, ciente do enriquecimento de meus dados e de minha pesquisa como um todo.

Os capítulos 4, 5 e 6, analíticos, trouxeram-me a surpresa de ver meus dados se encaixando. A diversidade de métodos ratificou-se fundamental à investigação de meus componentes ontológicos. Destaco as entrevistas semiestruturadas porque não esqueci o que disse outra professora, na mesma banca citada acima: a relevância de investigar o discurso do/a professor/a e sua prática está em tirá-lo/a da posição de hipótese. Apenas a etnografia discursiva crítica pôde me fazer ver a importância da aproximação com o corpo docente, para perceber os problemas que fazem com que professores/as pensem como pensam.

À luz de minha investigação da mercantilização do discurso das universidades públicas brasileiras, respondo às minhas questões de pesquisa: o momento discursivo institucional apresenta gêneros de governança, em representações interdiscursivas acadêmicas, publicitárias, gerenciais e políticas. O estilo promocional reforça a identidade gerencial e a identificação de docentes como capital humano e de discentes como clientes. Os/as docentes entrevistados/as representam e localizam suas identidades profissionais em experiências de resistência e de conflitos no que tange aos impactos da mercantilização do *habitus* universitário, mas também em representações de adaptações e de naturalização desses mesmos impactos, o que explica a ausência de uma identidade docente de projeto (CASTELLS, 1999). Os/as discentes colaboradores/as, por sua vez, representam e identificam (-se) com a universidade inclusiva, o que se coaduna com a ausência de uma identidade discente de projeto (CASTELLS, 1999), de posição à estrutura social e de mudança do ideário neoliberal.

Os resultados desta tese apontam, por um lado, mecanismos discursivos de operacionalização e de naturalização, mas também de resistência ao erro social aqui investigado.

Obstáculos e dificuldades de superação desse erro estão nos gêneros de governança associados a suportes tecnológicos da comunicação institucional, os quais constroem discursos docentes e discentes em relações assimétricas de poder; na identificação docente com o academicismo e seus cânones; na tendência docente à adaptação aos efeitos da mercantilização da universidade pública burocrática, produtivista, precarizada e à naturalização da crise; no conflito na construção de identidades docentes; na ausência de reflexão quanto às interferências estrangeiras no *habitus* universitário; na identificação discente com a universidade inclusiva e socializadora. Por outro lado, apontam mecanismos discursivos de resistência às contradições inerentes ao capitalismo, que geram assimetria nas atividades acadêmicas e nas relações entre instituição, pessoas e grupos.

A característica crítica da teoria da ADC, aqui utilizada, ajudou-me a focar em um erro social e em como esse erro pode ser superado ou mitigado com base em certos valores. Portanto, este estudo contribuiu para apontar mecanismos discursivos que contribuem para o exercício do poder, mas também para apontar ações de resistência, de crítica e de superação do erro social aqui investigado, assim como para estudos do discurso situados na América Latina.

Conforme Fairclough (2010), podemos distinguir entre a crítica negativa – que analisa os erros – e a positiva – que analisa como as pessoas buscam remediar ou mitigar tais erros, assim como identificar possibilidades para tanto. A ADC aponta parte do erro dialético e indica que parte da solução pode estar na retórica; a outra parte pode estar na própria universidade, nem acadêmica, longe do povo, nem alinhada ao mercado, mas necessária à superação de erros sociais na América Latina.

REFERÊNCIAS

- ABRALIN. *Nota pública*. 25 mar. 2018. Disponível em <https://www.facebook.com/abralin.oficial/?hc_ref=ARQx-fMPcC5dq3HBrCBknCrXjKMnKE34uy8aWdOrN7dmCddwYOC-n5RWXjjuzg0qJWk&fref=nf>. Acesso em: 25 mar. 2018.
- ADUSP. Lula dois anos depois: governo neoconservador. *Adusp*, n. 34, maio de 2005. Disponível em: <<http://www.adusp.org.br/index.php/revista-adusp/112-revista-n-34-maio-de-2005>>. Acesso em: 3 jan. 2017.
- ALLENDE, S. Universidad de Guadalajara. México. *Chile: Breve Imaginería política 1970 – 1973*, 2 dic. 1972. Disponível em: <<http://www.abacq.net/imagineria/discur5.htm>>. Acesso em: 6 maio 2018.
- ALMEIDA, B. *Paixão de Honestino*. Brasília: Editora UnB, 2016.
- ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos do estado*. Tradução Walter José Evangelista, Maria Laura V. de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- AMORIM, L. M. *Tradução e adaptação: encruzilhadas da textualidade em Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carrol, e Kim, de Rudyard Kipling*. São Paulo: Unesp, 2005.
- ANDIFES. *Universidades federais: patrimônio da sociedade brasileira*. Brasília: ANDIFES, 2017. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Andifes-VERSAO-DOWNLOAD-REDES-SOCIAIS-E-WHATSAPP.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2018.
- ANGROSINO, M. *Etnografia e observação participante*. Tradução José Fonseca. São Paulo: Artmed, 2009. (Coleção Pesquisa Qualitativa/ coordenada por Uwe Flick).
- APPLE, M. W. O que os pós-modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento oficial. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (Orgs.). *Neoliberalismo e qualidade em educação*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1994, p. 179-204.
- ARWU. *Ranking resources*. 2016. Disponível em: <<http://www.shanghairanking.com/aboutus.html>>. Acesso em: 15 maio 2016.
- BAUER, M. W.; GASKEL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- BAUMAN, Z. *Globalização e as consequências humanas*. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.
- _____. *O mal-estar da pós-modernidade*. Tradução Mauro Gama e Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. Disponível em: <<http://www.grupodec.net.br/wp->

content/uploads/2015/10/ZygmuntBauman-Omal-estardapos-modernidade.velhojou.www_.therebels.biz-book.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2018.

_____. *Modernidade líquida*. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BERARDI, L. *Análisis crítico del discurso: perspectivas latino-americanas*. Santiago: Frasis Editora, 2003.

BITS. Barcelona Initiative on Technological Sovereignty. *David Harvey on post-neoliberalism, Trump, infrastructure, sharing economy, smart city*, 15 nov. 2016. (20m14s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wb6rhHyJJ_4> Acesso em: 22 jun. 2017.

BLOMMAERT, J. *Discourse: a critical introduction*. Cambridge, New York, Melbourne, Madrid, Cape Town, Singapore, São Paulo: Cambridge University Press, 2005.

BOLÍVAR, A. Los estudios del discurso en Venezuela y América Latina: un compromiso social, político y académico. *Discurso & Sociedad*, v. 1, n. 4, p. 681-700, 2007. Entrevista concedida a Oscar Iván Londoño Zapata. Disponível em: <<http://www.dissoc.org/ediciones/v01n04/DS1%284%29Londono.pdf>>. Acesso em: 6 jan. 2018.

BOLTANSKI, L; CHIAPELLO, E. *O novo espírito do capitalismo*. Tradução Ivone C. Benedetti. São Paulo: WMF/Martins Fontes, 2009.

BOURDIEU, P. The genesis of the concept of habitus and field. *Sociocriticism*, n. 2. Pittsburgh: International Institute for Sociocriticism, 1985.

_____. *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Tradução de Lucy Magalhaes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. *A economia das trocas simbólicas*. Introdução, organização e seleção Sergio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 2007. (Coleção Estudos/Dirigida por J. Guinsburg).

BRASIL. *Discurso da presidenta da República, Dilma Rousseff, durante Compromisso Constitucional perante o Congresso Nacional*. 1 jan. 2015, 16h49, última modificação 6/1/2015, 17h42. Disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-o-planalto/discursos/discursos-da-presidenta/discurso-da-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-durante-compromisso-constitucional-perante-o-congresso-nacional-1>>. Acesso em: 16 jan. 2016.

BUARQUE, C. *A aventura da universidade*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994 (Universitas).

BURBLES, N. C.; RICE, S. Diálogo entre as diferenças: continuando a conversação. In: SILVA, T. T. (org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

CALDERÓN, A. I.; MATIAS, R.C.; LOURENÇO, H. da S. *Rankings na educação superior: as melhores faculdades do Brasil (1982-2000)*. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 226-247,

jan./abr. 2014 Disponível em:

<<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1906/1906.pdf>>. Acesso em: 1 maio 2016.

CAMERON, D. et al. *Researching language: issues of power and method*. London and New York: Routledge, 1992.

CASTELLS, M. *O poder da identidade*. Tradução Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. *The new public sphere: global civil society, communication networks, and global governance*. ANNALS, AAPSS, 616, Mar. 2008. Disponível em:

<<http://annenbergl.usc.edu/sites/default/files/2015/04/28/The%20New%20Public%20Sphere.pdf>> Acesso em: 16 abr. 2016.

CHAUÍ, M. A universidade operacional. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 9 maio 1999. Caderno Mais! Disponível em:

<http://caf.fffch.usp.br/sites/caf.fffch.usp.br/files/arquivos/A_Universidade_Operacional.pdf>. Acesso em: 18 maio 2016.

_____. *Neoliberalismo*. 21 set. 2015a. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=ByxOFAbFgVA>>. Acesso em: 27 fev. 2017.

_____. *Contra a Universidade Operacional*. 20 mar. 2015b. Disponível em: <

<https://www.youtube.com/watch?v=TNQg95QIvsQ>>. Acesso em: 17 maio 2017.

CHIAPELLO, E.; FAIRCLOUGH, N. *Understanding the new management ideology: a transdisciplinary contribute on from critical discourse analysis and new sociology of capitalism*. *Discourse society*, v. 1, n. 2, p. 185 – 208, 2010.

CHOMSKY, N. *Neoliberalism & the global order*. 25 Fev. 1997. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=jnc1Ay6X1bg>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

COSTA, H. *UnB está entre as dez melhores da América Latina, aponta ranking*. Disponível em:

<<http://www.unb.br/noticias/unbagencia/unbagencia.php?id=9481>>. Acesso em: 15 maio 2016.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação".

Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87314215007>> Acesso em: 15 maio 2016.

DARDOT, P.; LAVAL, C. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*.

Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016. (Estado de Sítio)

DAVIDOVICH, L. Conexão Roberto D'Ávila. 1 set. 2017. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=Uc5EXQjCYWc>>. Acesso em: 5 jan. 2017.

DEUMERT, A. *Why linguists need psychiatrists: towards a psycho-political linguistics*. 11 jan. 2018. Disponível em: <<https://www.diggitmagazine.com/column/why-linguists-need-psychiatrists-towards-psycho-political-linguistics>>. Acesso em: 27 abr. 2018.

EAGLETON, T. A ideologia e suas vicissitudes no marxismo ocidental. In: ŽIŽEK, S. (Org.). *Um mapa da ideologia*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P. A. A.; SILV, T. T. (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis: Vozes, 1994.

FAGUNDES, J. *Universidade e compromisso social: extensão, limites e perspectivas*. Campinas: Unicamp, 1986.

FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. London: Longman, 1989.

_____. Global capitalism and critical awareness of language. *Language Awareness*. v. 8, n. 2, 1999. Disponível em:
<https://www.cddc.vt.edu/digitalfordism/fordism_materials/Fairclough.pdf>.

_____. *New labour, new language?* UK: Routledge, 2000.

_____. A análise crítica do discurso e a mercantilização do discurso público: as universidades. In: MAGALHÃES, C. M. (Org.). *Reflexões sobre a análise crítica do discurso*. BH: UFMG, 2001a.

_____. *Discurso e mudança social*. Tradução Izabel Magalhães. Brasília: Editora UnB, 2001b. (Original: *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 1992).

_____. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. New York: Routledge, 2003.

_____. *Language and globalization*. New York: Routledge, 2006a.

_____. *Governance, partnership and participation: cooperation and conflict*. 2006b. Disponível em:
<http://www.academia.edu/3823891/Governance_partnership_and_participation_cooperation_and_conflict_2006_>. Acesso em: 21 maio 2016.

_____. Global capitalism and change in higher education. *Proceedings of the BAAL Conference*. 2007.

_____. *Critical discourse analysis: the critical study of language*. UK: Pearson Education Limited, 2010.

_____. Análise crítica do discurso como método em pesquisa social científica. Tradução Iran Ferreira de Melo. *Linha d'Água*, v. 25, n. 2, p. 307-329, 2012.

FALCON, F. J. C. *Mercantilismo e transição*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

FARIAS, A. J. Difusão do neoliberalismo na América Latina. *Tensões Mundiais*. Revista do Observatório das Nacionalidades. v. 5. n. 8. jan./jun. 2009. Fortaleza: observatório das nacionalidades; Rio de Janeiro: Gramma, 2005. Disponível em: <<https://www.social.org.br/revista8.pdf>>. Acesso em: 9 abr. 2016.

FÁVERO, M. de L. de A. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>>. Acesso em: 9 abr. 2016.

FGV. *World-renowned think tank*. 2015. Disponível em: <<http://portal.fgv.br/en/think-tank>>. Acesso em: 15 maio 2016.

FILLITZ, T. Academia: same pressures, same conditions or work? In: STRATHERN, M. *Audit cultures: anthropological studies in accountability, ethics and the academy*. Londres e Nova York: Routledge, 2005.

FLICK, U. *Desenho da pesquisa qualitativa*. COSTA, R. C. (trad). Porto Alegre: Artmed, 2009.

FERNANDES, F. F. Florestan Fernandes. *Teoria e Debate*. 13. ed. 20 jan. 1991. Entrevista concedida a Paulo de Tarso Venceslau. Disponível em: <<http://www.teoriaedebate.org.br/index.php?q=materias/nacional/florestan-fernandes&page=0,4>>. Acesso em: 18 maio 2016.

FOLENA, J. R. Doações à universidade: perigo à vista. 22 out. 2017. *Carta Capital*. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/blogs/blog-do-socio/doacoes-para-universidades-perigo-a-vista>>. Acesso em: 17 mar. 2018.

FOUCAULT, M. What is enlightenment? In: *The Foucault Reader*. RABINOW, P. (ed.). New York: Pantheon Books, 1984.

_____. *História da Sexualidade: a vontade de saber*. 13. ed. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999. v. 1. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1226/foucault_historiadasesexualidade.pdf?sequence=1>. Acesso em: 21 maio 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES. *A travessia social: uma ponte para o futuro*. 2016. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/complemento/pdf/TRAVESSIA%20SOCIAL%20-%20PMDB_LIVRETO_PNTE_PARA_O_FUTURO.pdf>. Acesso em: 17 maio 2016.

GALEANO, E. *As veias abertas da América Latina*. Tradução Galeno de Freitas. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GEFOU-MADIANOU, D. Disciples, disciplines and reflection: anthropological encounters and trajectories. In: STRATHERN, Marilyn. *Audit cultures: antropological studies in accountability, ethics and the academy*. Londres e Nova York: Routledge, 2005.

GENTILI, P.A.A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (Org.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1994.

GIDDENS, A. *As consequências da modernidade*. Tradução Paul Fiker. São Paulo: Unesp, 1991.

GIDDENS, A.; LASH, S.; BECK, U. *Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

GIROUX, H. A. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, T.T. (Org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GRAMSCI, A. *Selections from the prison notebooks of Antonio Gramsci*. New York: International Publishers, 1971.

HABERMAS, J. *The theory of communicative action: reason and the rationalization of society*. Boston: Beacon Press, 1984. v. 1. Disponível em: <<https://www.csudh.edu/dearhabermas/publsbm01.htm>>. Acesso em: 21 maio 2016.

HALL, S. The great moving right Show. *Marxism Today*. jan. 1979. Disponível em: <http://banmarchive.org.uk/collections/mt/pdf/79_01_hall.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2017.

HALLIDAY, M. A. K. *Language as social semiotic*. Londres: Edward Arnold, 1978.

HANKS, W. F. O que é contexto. In: BENTES, A. C.; REZENDE, R. C.; MACHADO, M. R. (Orgs.). *Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 169-203.

HARPER, R. The social organization of the IMF’s mission work: na examination of international auditing. In: STRATHERN, Marilyn. *Audit cultures: antropological studies in accountability, ethics and the academy*. Londres, Nova York: Routledge, 2005.

HARVEY, D. A contrarrevolução neoliberal. *Movimento: crítica, teoria e ação*. 31 jul. 2017. Disponível em: <<https://movimentorevista.com.br/2017/07/contrarrevolucao-neoliberal-harvey-acumulacao-capital/>>. Acesso em: 1 abr. 2018.

HIRST, P; THOMPSON, G. *Globalização em questão: a economia internacional e as possibilidades de governabilidade*. Tradução Wanda Caldeira Brant. Rio de Janeiro: Vozes, 1998. (Coleção Zero à Esquerda).

HUXLEY, A. *Brave new world*. London: Chatto & Windus, 1932.

IEDEMA, R. *Discourses of post-bureaucratic organization*. Amsterdam: John Benjamins, 2003.

JASPERS, K. *A ideia da universidade*. Buenos Aires: Sudamerica, 1959.

JESSOP, B. *Cultural political economy and critical policy studies*. 26 jan. 2015. Disponível em: <<http://bobjessop.org/2015/01/26/cultural-political-economy-and-critical-policy-studies/>>. Acesso em: 7 abr. 2018.

KLEIN, N. *No space, no job, no choices, no logo*. Inglaterra: Flamingo, 2000.

LANDER, E. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: Clacso, 2000. (Perspectivas Latino-Americanas.). Disponível em: <<https://www.tni.org/files/download/La%20colonialidad%20del%20saber.%20Eurocentrismo%20y%20ciencias%20sociales.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

LYOTARD, J. *O pós-moderno*. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1988.

LEHER, R. Grandes grupos econômicos estão ditando a formação de crianças e jovens brasileiros. *Jornal Brasil de Fato: uma visão popular do Brasil e do Mundo*. Entrevista concedida a Luis Felipe Albuquerque. 1. jul. 2015. Disponível em: <<http://brasildefato.com.br/node/32359>>. Acesso em: 17 jan. 2016.

LOUDIS, J. Why we need Stuart Hall's imaginative left: A pioneer of cultural studies, Hall showed a generation how to meld identity and Marxism. *The New Republic*, 27 sep. 2017. Disponível em: <<https://newrepublic.com/article/145042/need-stuart-halls-imaginative-left>>. Acesso em: 3 out. 2017.

MACEDO, D. *Discurso presidencial: entre hegemonias e resistências*. JORNADAS INTERNACIONAIS DE ANÁLISE DO DISCURSO, 6., CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DO DISCURSO, 2., 2016. FLUP/Portugal, out. 2016. (mimeo)

MAGALHÃES, I. Linguagem e identidade em contextos institucionais e comunitários. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 2, n. 1. 1996. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9467/1/ARTIGO_LinguagemIdentidadeContextos.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2018.

_____. *Eu e tu: a constituição do sujeito no discurso médico*. Brasília: Editora Thesaurus, 2000.

_____. Interdiscursividade e identidade de gênero. In: MAGALHÃES, I.; LEAL, M. C. (Org.). *Discurso, gênero e educação*. Brasília: Plano Editora: Oficina Editorial do Instituto de Letras da UnB, 2003a. p. 33-62.

_____. Análisis crítico del discurso e ideología de género en la constitución brasileña. In: BERARDI, L. *Análisis crítico del discurso: perspectivas latinoamericanas*. Santiago: Frasis Editora, 2003b. p. 15-42.

_____. Discurso, ética e identidades. *XIX Encontro Nacional da Anpoll*, v. 1. 2004, Maceió. Boletim Informativo n. 32. Maceió: Q Gráfica, 2004a.

_____. Teoria crítica do discurso e texto. *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, Tubarão, v. 4, n. esp, p. 113-131, 2004b.

_____. Discurso, ética e identidades de gênero. In: MAGALHÃES, I.; CORACINI, M. J.; GRIGOLETTO, M. (Org.). *Práticas identitárias: língua e discurso*. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 71-96.

_____. Discurso e identidades: exotismo e domínio violento. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 11, n. 1, p. 13-37, 2010a. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/les/article/view/1178/841>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

_____. Análise de discurso crítica: questões e perspectivas para a América Latina. In: RESENDE, V. de M; PEREIRA, F. H. (Org.) *Práticas socioculturais e discurso. Debates transdisciplinares*. Covilhã: Livros Labcom, 2010b. p. 9-28.

_____. Protagonismo da linguagem: textos como agentes. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 17, n. 4, p. 575-598, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v17n4/1984-6398-rbla-201711399.pdf>>. Acesso em: 2 maio 2018.

MAGALHÃES, I.; MARTINS, A. R.; RESENDE, V de M. *Análise de discurso crítica: um método de pesquisa qualitativa*. Brasília: Editora UnB, 2017.

MANCEBO, D. Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. *Educ. Soc., Campinas*, v. 25, n. 88, p.845-866, out. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 9 maio 2016.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, C. O capitalismo não é o fim da história. *Esquerda.net*, 25 março 2018, 18h38. Disponível em: <<https://www.esquerda.net/artigo/o-capitalismo-nao-e-o-fim-da-historia/53987>>. Acesso em: 27 abr. 2018.

MCLAREN, P. Pós-modernismo, pós-colonialismo e pedagogia. In: SILVA, T. T. (Org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 9-40.

MÉSZÁROS, I. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo editorial, 2002, p. 96.

MUJICA, P. *Pepe Mujica na 2a Feira da Reforma Agrária*, Parque da Água Branca, 6 abr. 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=X6WOfZPGhJM>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

MULDERRIG, J. Consuming education: a critical discourse analysis of social actors in new labour's education policy. *Journal for Critical Education Policy Studies*. v. 1, n. 1, p. 96-123, 2003. Disponível em: <<http://www.jceps.com/archives/398>>. Acesso em: 21 maio 2016.

NASCIMENTO, W. F. do. Epistemologias do Sul e os estudos da pobreza. In: RESENDE, V. de M.; SILVA, R. B. da. *Diálogos sobre resistência: organização coletiva e produção do conhecimento engajado*. São Paulo: Pontes Editora, 2017.

NASSIF, L. O jogo das elites para implantar o 'capitalismo de desastre' no Brasil. *CGN: o jornal de todos os brasis*. Entrevista concedida a Laércio Portela. Disponível em: <<https://jornalggn.com.br/noticia/o-jogo-das-elites-para-implantar-o-capitalismo-de-desastre-no-brasil>>. Acesso: 7 abr. 2018.

NIETZSCHE, F. 1844-1900. *Escritos sobre educação*. Tradução Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: PUC; São Paulo: Lyola, 2003. (Originalmente publicado em 1873).

NÓVOA, A. É na escola pública que se ganha ou se perde um país. *A Tarde*. 25 jul. 2016. Entrevista concedida a Eron Rezende. Disponível em: <<http://atarde.uol.com.br/muito/noticias/1789023-novoa-e-na-escola-publica-que-se-ganha-ou-se-perde-um-pais>>. Acesso em: 24 jun. 2017.

O GLOBO. *Crise força o fim do injusto ensino superior gratuito*. 24 jul. 2016. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/opiniao/crise-forca-fim-do-injusto-ensino-superior-gratuito-19768461>>. Acesso em: 27 fev. 2017.

O LEGADO DE REAGAN. *IstoÉ Dinheiro*, 15 jun. 2004, 07h00. Atualizado em 03.12.16, 21h49. Disponível em: <<https://www.istoedinheiro.com.br/noticias/economia/20040615/legado-reagan/18716>>. Acesso em: 3 out. 2017.

OSHO. *Metáfora do espelho*. Disponível em: <<http://analizfernandes.blogspot.com.br/2011/04/metafora-do-espelho.html>>. Acesso em: 15 maio 2016.

OREIRO, J. L. Origem, causas e impacto da crise. *Valor Econômico*. 13 set. 2011. Disponível em: <<https://jlcureiro.wordpress.com/2011/09/13/origem-causas-e-impacto-da-crise-valor-economico-13092011/>>. Acesso em: 24. abr. 2016.

OURIQUES, N. D. *A universidade necessária: reforma curricular e a utilidade da História*. 1 set. 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qIAbNxrN8Fs>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

_____. *A universidade brasileira e o atraso do Brasil*. 14 jul. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=PQIENnkh5Rw>>. Acesso em: 8 nov. 2017.

_____. *Por uma universidade necessária*. Disponível em: <<http://www.iela.ufsc.br/video/universidade-necessaria>>. Acesso em: 3 ago. 2017a.

_____. *A universidade necessária como superação da universidade operacional e inclusiva*. 7 dez. 2017b. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=nJDS9ViT5XI>>. Acesso em: 7 dez. 2017.

_____. *O poder ou o pós-modernismo*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=D1alkH3ndnY&feature=youtu.be>>. Acesso em: 19 fev. 2017c.

_____. *Pensamento Crítico: conjuntura brasileira e latino-americana (E 44)*. 27 dez. 2017d. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=yxLikKMSSqM>>. Acesso em: 27 abr. 2017.

PAIVA, G. *A UNE sob o governo Lula: a história de uma decadência*. São Paulo: Editora José Luis e Rosa Sundermann, 2013.

PARDO, M. L. La identidad personal y social de los indigentes em su discurso: um análisis crítico del discurso neoliberal em la Argentina y sus consecuencias. In: BERARDI, L. *Um análisis crítico del discurso: perspectivas latino-americanas*. Chile: Frasis Editores, 2003.

_____. Latin-American discourse studies: state of art and new perspectives. *Journal of multicultural discourses*, v. 5, n. 3, Nov. 2010.

_____. *Teoría y metodología de la investigación lingüística: método sincrónico-diacrónico de análisis lingüísticos de textos*. Buenos Aires: Tersites, 2011.

_____. El análisis del discurso: su origen y expansión. In: COLANTONI, L. *Perspectivas teóricas y experimentales sobre el español en la Argentina*. Madri: Iberoamericana Editorial Vervuert SL, 2013.

_____. *El análisis del discurso: su origen y expansion*. Mensagem recebida por pardo.linguistica@gmail.com em 30 abr. 2015.

PARDO ABRIL, N. G.; CELIS, J. R. Construcción de la matriz neoliberal en el discurso público: estrategias de semiotización. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 17, n. 1, p. 9-31, 2016. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/17842>>. Acesso em: 7 jan. 2018.

PATTON, M. Q. *Qualitative research and evaluation methods*. 3. ed. Universidade do Porto: Sage, 2002. Disponível em: <<https://bibliotecadecienciassociales.files.wordpress.com/2014/02/qualitative-research-evaluation-methods-by-michael-patton.pdf>>. Acesso em: 6 jul. 2017.

PAULA, M. F. *A modernização da universidade e a transformação da intelligetia universitária: casos USP e UFRJ*. Florianópolis: Insular, 2002.

PEDRO, E. R. *Análise crítica do discurso*. Lisboa: Editoria Caminho, 1997.

PENSAMIENTO AL MARGEN. Edição Especial. Disponível em: <<https://pensamientoalmargen.com/>>. Acesso em: 12 maio 2018.

PIRES, N. de P. *A utopia da UnB, segundo Darcy Ribeiro*. 26 jan. 2011. Disponível em: <<http://www.unb.br/noticias/unbagencia/artigo.php?id=351>>. Acesso em: 24. abr. 2016.

PODESVA, R. J; SHAMA, D. *Research method in linguistic*. UK: Cambridge, 2013.

QS. *QS Latin America university rankings*. 2013. Disponível em: <[http://www.topuniversities.com/university-rankings/latin-american-university-rankings/2013#sorting=rank+region="+country="+faculty="+stars=false+search=>](http://www.topuniversities.com/university-rankings/latin-american-university-rankings/2013#sorting=rank+region=)>. Acesso em: 15 maio 2016.

QUINTÃO, A.-S. F. *Rupturas*. Brasília: Editora Otimismo, 2014.

RABELO, J. C. *Bric's*. 2016. Disponível em: <<http://carlosrabello.org/geografia/geografia-mundial/economia/brics/>>. Acesso em: 27 abr. 2016.

RAJAGOPALAN, K. Teorizando a resistência. In: SILVA, D. E. G.; VIEIRA, J. A. *Análise do discurso: percursos teóricos e metodológicos*. Brasília: UnB, 2002.

_____. Línguas nacionais como bandeiras patrióticas, ou a linguística que nos deixou na mão: observando mais de perto o chauvinismo linguístico emergente no Brasil. In: SILVA, F. L. da; RAJAGOPALAN, K. (org.). *A linguística que nos faz falhar*. Investigação crítica. São Paulo: Parábola Editoria, 2004.

_____. Por uma linguística crítica. *Línguas & Letras*. v. 8, n. 14, p. 13-20, 1º sem. 2007. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/900/765>>. Acesso em: 5 mar. 2017.

_____. Uma postura crítica diante da linguagem. In: SATO, D. T. B.; BATISTA JÚNIOR, J. R. L. *Contribuições da análise de discurso crítica no Brasil: uma homenagem à Izabel Magalhães*. v. 5. Campinas: Pontes, 2013. (Coleção Linguagem e Sociedade).

RAMALHO, V. C. V. S. Constituição da análise de discurso crítica: um percurso teórico metodológico. *SIGNÓTICA*, v. 17, n. 2, p. 275-298, jul./dez. 2005. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/sig/article/download/3731/3486>>. Acesso em: 5 mar. 2017.

RAMALHO, V. C. V. S.; RESENDE, V. de M. *Análise de discurso (para) a crítica: o texto como material de pesquisa*. Campinas, SP: Pontes, 2011 (Coleção Linguagem e Sociedade v. 1).

RAMOS, J. Pronunciamento de educadores sobre o projeto. In: RIBEIROS, D. (Org.). *Universidade de Brasília: projeto de organização, pronunciamento de educadores e cientistas e Lei n. 3.998 de 15 de dezembro de 1961*. Brasília: Editora UnB, 2011.

RAMPINELLI, J. W. A universidade brasileira. *Programa Pensamento Crítico: a universidade brasileira* (E21). 20 jan. 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=plMFBz4xMBY&index=20&list=PLZdWnHzjYCCcNjMKMyDD5xCHA9pbpOvZ3>>. Acesso em: 4 jan. 2018.

_____.; OURIQUES, N. D. *Crítica à razão acadêmica: reflexão sobre a universidade contemporânea*. v. 2. Florianópolis: Insular, 2017.

REISBERG, L; WATSON, D. Igualdade e acesso no ensino superior. In: ALTBACH, Philip G. (Ed.). *Leadership for World-Class Universities: Challenges for Developing Countries*. Chestnut Hill: Boston College, 2010. (Cap. 11) Disponível em: <http://www.gr.unicamp.br/ceav/revistaensinosuperior/ed02_novembro2010/ed_02_novembro2010_igualdade-acesso.php>. Acesso em: 20 nov. 2016.

RESENDE, V. M. Novos saberes na universidade. 1 dez. 2017. Entrevista concedida a Nair Rabelo. *UnBNotícias*. Disponível em: <<http://noticias.unb.br/publicacoes/112-extensao-e-comunidade/1968-novos-saberes-na-universidade>>. Acesso em: 3 mar. 2018.

_____. *Análise de discurso crítica e etnografia: o movimento nacional de meninos e meninas de rua, sua crise e o protagonismo juvenil*. 2008. 332 f. Tese (Doutorado em Linguística)-Universidade de Brasília, Brasília, 2008a.

_____. A naturalização da miséria contemporânea: análise discursiva crítica de uma circular de condomínio. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 1, p. 71-91, 2008b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v8n1/04.pdf>>. Acesso em: 3 maio 2018.

RESENDE, V. de M.; RAMALHO, V. Análise de discurso crítica: do modelo tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas. *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, Tubarão, v. 5, n.1, p. 185-207, jul./dez. 2004.

RIBEIRO, D. *A universidade necessária*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

_____. *A América Latina existe?* Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro; Brasília: Editora UnB, 2010a. (Coleção Darcy no Bolso)

_____. *O Brasil como problema*. Brasília: Editora UnB, 2010b. (Coleção Darcy no Bolso)

_____. (Org.). *Universidade de Brasília: projeto de organização, pronunciamento de educadores e cientistas e Lei n. 3.998 de 15 de dezembro de 1961*. 1962. Brasília: Editora UnB, 2011.

RIOS, G. V. *Language educational assessment as public policy*. [2011-2012]. Disponível em: <<https://brasil.academia.edu/GuilhermeVeigaRios>>. Acesso em: 24 maio 2018.

ROLLEMBERG, A. T. V. M. Histórias de vida de duas professoras: narrativas como instrumento de construção da identidade profissional. In: LOPES, L. P. da M. (Org.). *Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade, gênero e profissão na escola e na família*. São Paulo: Mercado das Letras, 2003.

RUFFATO, L. *Discurso de Luiz Ruffato na Feira do Livro de Frankfurt 2013*. Disponível em: <<http://colunastortas.com.br/2017/02/16/luiz-ruffato/>>. Acesso em: 27 fev. 2017.

SAFATLE, V. Realidade brasileira e universidade. 5 set. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WLy12liaxwo>>. Acesso em: 24 mar. 2018.

_____. *Vladimir Safatle no Programa “Quem Somos Nós? Entrevista concedida a Celso Loducca*. 5 mar. 2018. Disponível em: <<https://acasadevidro.com/2018/03/05/vladimir-safatle-no-programa-quem-somos-nos-entrevista-completa-1h37min/>>. Acesso em: 25 mar. 2018.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 6. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Editora Record, 2001.

SÃO PAULO. Decreto nº 6283, de 25 de janeiro de 1934. Cria a Universidade de São Paulo e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado*. São Paulo, 25 jan. 1934. Disponível em: <<http://www.leginf.usp.br/?historica=decreto-n-o-6-283-de-25-de-janeiro-de-1934>>. Acesso em: 2 maio 2018.

SARTORI, G. Comparación y método comparativo. In: SARTORI, G; MORLINO, L. (eds.). *La comparación en las ciencias sociales*. Espanha: Alianza Editorial, 1991. p. 29-49.

SECOM/UNB. *Restrição orçamentária é o principal desafio da UnB, aponta Relatório de Gestão*. 3 abr. 2018. Disponível em: <<http://noticias.unb.br/publicacoes/76-institucional/2175-restricao-orcamentaria-e-o-principal-desafio-da-unb-aponta-relatorio-de-gestao>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

SERRANO, P. E. Proteção social e livre mercado: uma convivência possível. *Carta Capital*, 29 mar. 2016. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/protecao-social-e-livre-mercado-uma-convivencia-possivel?utm_content=buffera325b&utm_medium=social&utm_source=twitter.com&utm_campaign=buffer>. Acesso em: 19 jun. 2017.

SGUISSARDI, V. et al. (Org.). Universidade: reforma e/ou rendição ao mercado? Mercantilização do conhecimento e deserção do Estado. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25. n. 88, out. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000300001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 19 jun. 2017.

SOUSA JÚNIOR, J. G. *Da universidade necessária à universidade emancipatória*. Brasília: Editora UnB, 2012.

SOUSA SANTOS, B. Epistemologias do Sul: desafios teóricos e metodológicos. 24 mar. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=q75xWUBI8aY>>. Acesso em: 26 maio 2018.

_____. *Aula magistral*. 11 abr. 2018. Disponível em: <<https://www.facebook.com/AliceProjectCES/videos/1817536944957874/>>. Acesso em 23 abr. 2018

SOUZA, J. O golpe dos burros. *Carta Capital*, n. 985, 10 jan. 2018. Entrevista a Pedro Alexandre Sanches.

STRATHERN, M. (Org.) *Audit cultures: anthropological studies in accountability, ethics and the academy*. Londres e Nova York: Routledge, 2005.

TEIXEIRA, A. Aspectos da reconstrução da universidade latino-americana. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 47, n. 105, p. 55-67, jan./mar. 1967. Disponível em: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/aspectos.html>>. Acesso em: 27 mar. 2016.

_____. Ensino humanístico e ensino científico em nosso tempo. *Temas*. São Paulo, v.1, n.1, p.5-12, maio 1971. Disponível em: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/temas.html>>. Acesso em: 21 abr. 2016.

_____. Uma perspectiva da educação superior no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 50, n. 111, p. 21-82, jul./set. 1968. Disponível em: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/perspectiva.html>>. Acesso em: 27 mar. 2016.

TEMER, M. *Discurso do Presidente da República, Michel Temer, durante cerimônia de posse dos novos ministros de Estado – Palácio do Planalto*. Brasília, 12 maio 2016. Disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-planalto/discursos/discursos-do-presidente-da-republica/discurso-do-presidente-da-republica-michel-temer-durante-cerimonia-de-posse-dos-novos-ministros-de-estado-palacio-do-planalto>>. Acesso em: 26 jun. 2017.

THE. The Higher Education. *World university rankings 2015-2016*. 2016. Disponível em: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2016/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank_label/sort_order/asc/cols/rank_only>. Acesso em: 15 maio 2016.

THE NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION. *A nation at risk: the imperative for educational reform*. Washington: NCE, 1983. Disponível em: <http://datacenter.spps.org/uploads/sotw_a_nation_at_risk_1983.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2016.

THOMPSON, J. B. *Ideologia e cultura moderna*. Petrópolis: Vozes, 1998.

TRIGUEIRO, M. G. S. *Reforma universitária e mudanças no ensino superior no Brasil*. Venezuela: IESALC; Unesco, 2003. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139968por.pdf>>. Acesso em: 9 maio 2016.

TRINDADE, H. Por um novo projeto universitário: da “universidade em ruínas” à universidade emancipatória. In: SOUSA JÚNIOR, J. G. (Org.). *Da universidade necessária à universidade emancipatória*. Brasília: Editora UnB, 2012.

UNB. *Decanato de gestão de pessoas*. Disponível em: <<http://www.srh.unb.br/institucional>>. Acesso em: 3 abr. 2016.

_____. *Estatuto e regimento geral*. Brasília: FUB/Editora UnB, 2011. Disponível em: <http://www.unb.br/images/Noticias/2016/Documentos/regimento_estatuto_unb.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2017.

_____. *Estude na UnB*. Disponível em: <<https://www.unb.br/estude-na-unb>>. Acesso em: 28 abr. 2018.

_____. *Relatório de avaliação institucional 2016*. Brasília, mar. 2017. Disponível em: <<http://www.cpa.unb.br/images/cpa/autoavaliacao/Relatorio-de-Autoavaliacao-Institucional-2016.pdf>>. Acesso em 7 set. 2017.

USP. *Departamento de Recursos Humanos (DRH)*. Disponível em: <<http://www.usp.br/drh/o-departamento/sobre-o-drh/>>. Acesso em: 11 abr. 2018.

_____. Universidade em movimento: USP discute origens e soluções para crise. *Eventos USP*. 2 out. 2015a. Disponível em: <<http://www5.usp.br/99152/universidade-em-movimento-usp-discute-origens-e-solucoes-para-crise/>>. Acesso em: 8 nov. 2017.

_____. *USP sobe uma posição e fica em 9º lugar no ranking THE Brics*. 2 dez. 2015b. Disponível em: <<http://www.usp.br/imprensa/?p=54297>>. Acesso em: 15 maio 2016.

_____. *Você também pode*. Disponível em: <http://www.prg.usp.br/?page_id=15640>. Acesso em: 21 jul. 2017.

VAN DIJK, T. What is political discourse analysis? Congress Political Linguistics. Antwerp, 7-9 -December 1995. In: BLOMMAERT, Jan; BULCAEN, Chris (Eds.). *Political linguistics*. Amsterdam: Benjamins, 1997. p. 11-52. Disponível em: <<http://www.discourses.org/OldArticles/What%20is%20Political%20Discourse%20Analysis.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2017.

_____. Prólogo. In: HARVEY, A. (Org.). *En torno al discurso: contribuciones de América Latina*. Chile: Universidad Cattolica do Chile, 2005.

VAN LEEUWEN, T. *Discourse and practice: new tools for critical discourse analysis*. N.Y.: Oxford University Press, 2008.

VIEIRA, J. A. O discurso mercantilista do ensino brasileiro. In: _____ (Ed.). *Olhares em ADC*. Brasília: Cepadic. 2009. p. 117-152.

VIEIRA, J. A.; MACEDO, D. S. Os reflexos da mercantilização do ensino na formação identitária do professor. *Revista Discursos Contemporâneos em Estudo*, v. 1, p. 67-94, 2014.

_____. *Análise de discurso crítica para quem não é linguista: uma introdução aos estudos de Norman Fairclough*. (mimeo).

VOLTAIRE. *Candide*. 2001. Blackmask Online.

<http://www.ebooksgratuits.com/blackmask/voltaire_candide.pdf>. Acesso em: 14 maio 2016.

WODAK, R.; MEYER, M. *Methods of critical discourse analysis*. 2. ed. UK: London, 2009.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

ZANDONÁ, C.; CABRAL, F. B.; SULZBACH, C. C. Produtivismo acadêmico, prazer e sofrimento: um estudo bibliográfico. *Perspectiva*, Erechim. v. 38, n.144, p. 121-130, dez. 2014. Disponível em: <http://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/144_457.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2016.

ZANETIC, J. Florestan Fernandes e a defesa da escola pública. *Revista Adusp*, p. 6-14, jan. 2006. Disponível em: <<http://www.adusp.org.br/files/revistas/36/r36a01.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2016.

ZERO, M. A direita quer o cadáver de Marielle. *IELA*. Disponível em:

<<http://www.iela.ufsc.br/noticia/direita-quer-o-cadaver-de-marielle>>. Acesso em: 21 maio 2018.

ŽIŽEK, S. *Um mapa da ideologia*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

ANEXO A – RECORTES DAS ENTREVISTAS COM DOCENTES

Recorte da entrevista com a colaboradora C

Tempo de docência: 26 anos

Duração da entrevista: 1h14

Data da entrevista: 28/6/2017

Denise – A minha tese investiga uma prática social, o *habitus* universitário, na contemporaneidade global neoliberal.

C: Na Espanha, eles chamam de “quase mercado”. Eu até tenho um livro que eu também usei um pouco na minha tese/

Denise – Que é sobre?

C: A minha é sobre gestão e tecnologias na rede pública de ensino. Analisei o impacto, também nessa perspectiva do neoliberalismo, no auge da questão da ênfase nas tecnologias como um mito, como se tudo fosse resolver, e da criação de dois programas do governo Fernando Henrique, né, claro, ali naquela época de 1990 e poucos, 95, 96. Programas de compra de tecnologia sem preparo, sem a escola estar preparada, sem a escola saber para que aquilo e mandando para a escola e a escola tem que se virar, tem que resolver, né? E aí eu quis saber como é que os gestores viam isso, né? Como é que... se eles usavam ou não essas tecnologias, como é que eles usavam na gestão da escola, enfim. E como eu fiz na Espanha a minha tese... é...tinha um... ele foi até da minha banca... ele não foi meu orientador, seria quase meu orientador, mas eu troquei, e ele estuda muito isso. Estuda as tecnologias na educação nessa perspectiva de crítica ao neoliberalismo, essa coisa toda. E ele sempre me indicou bons livros, né? E aí, eu descobri esse lance... “quase mercado”, que é isso que às vezes acontece nas escolas da Educação Básica e acontece no Ensino Superior. Também está acontecendo, que é essa invasão do mercado ou esse conluio entre o público e o privado, que é para, né, resolver práticas de mercado vendendo dentro do setor público.

Denise – Como percebe o impacto disso no seu fazer docente?

C: Então... eu acho que... Acaba [que] tudo isso impacta na prática docente porque... eu sempre digo e penso que a docência é o eixo estruturante da instituição de ensino. Evidentemente, quando eu digo isso, eu não estou dizendo que a pesquisa seja mais importante, no caso da universidade, e que a extensão seja menos importante. Acho que a pesquisa e a extensão, elas vão alimentando a docência e vice-versa, mas o eixo estruturante, o fazer da instituição de ensino, ou da Educação Básica ou do Ensino Superior, no caso, nós estamos falando do ensino superior, é a docência. Nós somos aqui mais de 2 mil professores. Nem todos os 2 mil participam de grupo de pesquisa, nem todos os 2 mil pesquisam efetivamente porque não é vocação do docente também. Ele pesquisa para sua prática, mas ele não pesquisa para descobrir novas dobras. Ele se utiliza da pesquisa, né? Então, eu acho que isso impacta muito porque... impacta na questão estrutural de modo geral, né? Na questão estrutural, que, você vê, não tem acesso a meios, a recursos para exercício das suas práticas, né? As condições são as mais, assim... é... digamos, difíceis possível, né? Eu até digo sempre para amigos (...): “Gente, vamos fazer uma pesquisa. Vamos enxugar mais um pouco a vida docente na universidade. Acho que a associação ajudaria muito nisso. Condições de trabalho do professor”. Então, isso impacta muito nas condições de trabalho nossa, né? Eu tô há mais de dois meses sem sala de trabalho. Sem sala de trabalho. Por quê? É... eu sou literalmente contra algumas práticas de direções... que elas assumem. Por exemplo: Faculdade de Educação... ela é... é um núcleo histórico da UnB.

Denise – Por isso eu a escolhi também para a pesquisa.

C: É um núcleo histórico da UnB. Ela... Existe até uma resolução da época do Roberto Aguiar, que foi aquele reitor temporário, pró-tempore, né? (...) e ele instituiu, criou uma resolução, instituindo, reconhecendo os espaços... ele chama lá o nome.... é... os *Espaços Históricos da UnB*. Então, a Faculdade de Educação é uma, o IDA é outro, tem muitos espaços. E esses espaços... a ideia é recuperá-los e mantê-los como parte histórica. Então, lá na Faculdade de Educação, fui... eu exerci a função de gestão por quatro

anos. De 2010 a 2014. Eu lutei muito pra o reconhecimento disso e para que a faculdade fosse toda recuperada na sua estrutura física, principalmente, porque é uma construção do início dos anos 1960, né?
(...)

C: (...) Mas passaram-se dois anos (...) a universidade sem dinheiro, sem dinheiro, sem dinheiro, sem dinheiro... Eu falei: “(...) Vende um... Tem tantas projeções a universidade para sair dessa crise! Não é justo ficar assim!” Bom, terminou a gestão, ficou aquilo, entrou outro grupo, aí é que não deu mais nada mesmo. Até hoje, o pessoal ainda fala: “Engraçado, você lutou tanto, nem pintar...” Eu falei: “Pintar é porque eu não quis”. Porque eles queriam ficar pintando. Eu falei: “Eu não quero...”

(...)

C: (...) Então, a direção hoje tá fazendo esses arranjos, né, não há uma recuperação. Tá fazendo esses arranjos. (...). Não sei se o Conselho tá aprovando ou não, mas só fomos avisados que era para tirar as coisas porque iam trocar o piso da nossa também. Falei: “Mas, gente...”. Aí, se a gente fala... Então, fica aquela coisa... Parece que você foi a diretora anterior... isso, né? Aí, eu fui conversar com o pessoal do serviço lá, que tava...: “Professora, na verdade, isso aqui não é [coisa] não. Isso aqui é cano, que tava aqui debaixo, que é a parte de hidráulica mesmo, que tem que trocar e se não trocar, não adianta, porque...” (...) Então, pra te dizer isso, como impacta e como as gestões vão fazendo isso pra fazer uma coisa de fachada, assim: “Tô resolvendo, tô criando caso, tô resolvendo”, mas, é... resolve. E hoje também com essa coisa da terceirização dentro da universidade. Então, assim, toda empresa é terceirizada. Você sofre horrores com isso, porque, entre aspas, eles não têm compromisso. Então, mexeram, são contratados, colocam um preço altíssimo nos contratos, vêm, fazem aquele serviço... serviço que não tem um...

(...)

C: Então, eu acho que o impacto, ele é geral. Com isso, o que é que acontece? Hoje eu tô até pensando: terminando minha aula, ao meio-dia, eu vou combinar com minha monitora, convidá-la para almoçar, pra gente sentar, num lugar aí, como agente tá sentando aqui agora, para ver, fechar as notas, essas coisas, porque eu não tenho sala. Tem dois meses que eu não tenho sala. Não sei aonde lavaram minhas coisas. Os livros que eu precisava com mais urgência, eu levei pra casa, meu computador, tudo. Para mim, não é difícil, tanto, porque eu moro próxima. Então, eu trabalho em casa. Na hora, venho correndo dar aula, venho no dia de reunião, mas eu acho que não é assim que se resolve.

Denise – Claro que não.

C: Então, dificulta muito a vida da gente. Dificulta muito. Então, essa gestão, dessa forma, né, mercantilizada... uma gestão... assim ... muito personalista, muito individualista, muito casuística. As pessoas não gostam de planejamento. É preciso planejar, sim, não é? É preciso planejar! Anísio já dizia. Eu uso um texto dele... que eu dou a disciplina de Administração, né? E... o texto diz assim... eu digo que é uma pérola. Um texto curtinho, pequeno, assim... Administração Escolar... alguma coisa assim. Você deve conhecer. Ele diz que nós, professores, somos gestores por natureza. Nós planejamentos, nós desenvolvemos, nós avaliamos, né? Então, a gestão é inerente ao nosso fazer, que é o fazer docente... Aí, o que fazer de alguém que se coloca para assumir uma função temporariamente? Então, isso dificulta muito. Você não tem condições. Não tem condição nenhuma de trabalho, de se locomover, de... Quer dizer... Foi uma luta! Eu passei quase 4 anos numa luta insana para conseguir colocar *datashow*. Não é que *datashow* seja imprescindível, mas, hoje, com o avanço das tecnologias, já não vamos mais usar retroprojektor, que foi da época de graduação. Eu fiz graduação aqui, né? Uma luta, uma luta. Então, num dos prédios, que é o FE I, que é onde fica a sala... que hoje você nem sabe mais qual era a sala... trocaram, quebraram, fizeram... a sala que era do Darcy, que era a sala da reitoria.

Denise – Mexeram lá?

C: Mexeram, mexeram. O nosso projeto era para que aquela sala ficasse, inclusive, para visitação, para visitação. Mexeram, e os colegas que chegam depois... isso aqui não é saudosismo nem nada, não. Estou me aposentando, em breve, mas, assim, não reconhecem e não se atentam para a memória e para a História. Memória e História para te dar referência do passado, te fortalecer. Reconhecer o passado, fortalecer o presente e projetar pro futuro, não é? Então, assim, não é saudosismo. (...) Hoje é assim. O professor chega, faz concurso, com essa exigência mercadológica da Capes, produtivista da Capes, das agências financiadoras... CNPq, mas, principalmente, a Capes. O professor já chega assim: “Ah, eu quero um projeto.

Eu tenho que entrar no edital do projeto, pegar dinheiro, pra fazer...” Aluno, aluno que é esse eixo estruturante da vida nossa... da docência, da universidade, fica muito...

(...)

Denise – E qual o motivo dessa evasão?

C: (...) Bom... Não sei. (...) Mas aqueles que não dão satisfação, que não aparecem... Aí eu pergunto para os colegas, e aí vem a perversidade do sistema de crédito... A perversidade. É um horror! É um horror porque isso foi trazido dos Estados Unidos, importado. Porque eram os Estados Unidos que financiavam, né? Então, tinha que aderir, tinha que obedecer aos EUA, tanto no ensino superior, quanto na Educação Básica, né? Então, o sistema de crédito era exatamente dentro do período... que foi feita a reforma de 68, que era para não estarmos juntos, grupos, pessoas, para não formar liderança, para não... porque o grupo passa a ter coesão, passa a se unir, passa a se identificar um no outro, eleger ou surgirem naturalmente as lideranças... Você vê que no Brasil hoje não tem liderança. Nessa crise toda, quem é que pode ser presidente? (...) Esse conjunto de elementos e situações são questões de gestão também (...) A gestão é meio. A Ciência é fim. Ela tem que focar nisso aí que é o fim da universidade. Qual é o fim da universidade? Qual é?

Denise – Qual é, na sua visão?

C: A finalidade, no meu entendimento, é formar pessoas e produzir conhecimentos. Que eles construam suas aprendizagens. Então, ela tem como missão essa produção de conhecimento, essa mediação da produção do conhecimento. Na verdade, é isso. A universidade, em si, ela não produz. São as pessoas que produzem. Ela tem que ser uma instituição mediadora dessa produção de conhecimento. E ela perde esse foco. Aí ela entra nessa visão mais produtivista (...) porque tem que ter a nota 5, porque tem que ter a nota 7, porque tem que não sei o quê. Tem que produzir. Meu deus! Eu vejo os colegas que produzem dois ou três artigos por ano. É reprodução dos artigos. Muda o título, muda não sei o quê e vai fazendo porque tem que manter o programa, e mesmo assim, o programa não se mantém, não tem uma nota... que podia ser a nota melhor. Tem que ter critério de avaliação, creio que tem, mas não é nessa visão produtivista, dessa forma, quantitativista, né? Então, assim... Acho que você ia fazer uma pergunta, e eu...

Denise – Na sua percepção, o que seus alunos querem... em que estão pensando ao virem para cá?

C: ... em iPads, em vir pra cá... Tem uns até que falam... tens uns que criam até uns laços de afinidade: “Ah, professora, tô aqui para estudar para fazer concurso.”

Denise – Eles falam das manifestações?

C: Poucos.

(...)

C: Então, esse trabalho que nós estamos condenando, criticando (...) Então, hoje, eu sofro uma mais-valia brutal, porque eu trabalho uma turma a mais, praticamente.

Denise – Hoje, você está com uma turma a mais?

C: Pelo número de alunos. É muito diferente você trabalhar com 30 alunos, você trabalhar com 40 alunos. É praticamente uma turma a mais que eu tenho. Então, 20 daqui, 20 dali, né? 20, não, 30. 10 daqui, 10 dali são 20. 20 é quase uma turma. São mais 10 trabalhos, são mais 10 pessoas para você dar atenção... É mais-valia (...) Aí, te explora! Te explora. Você não ganha mais por isso. Eu estou aqui, não deixo de trabalhar e de tentar fazer bem-feito por essa razão. Não faço isso. Faço tudo. Me viro, né? Me viro, sim, mais horas de trabalho... mas... os momentos que eu tenho para protestar, para colocar, para reivindicar e criticar, eu estou presente. Reivindicando, criticando, tentando reverter essa situação. Tanto é que, lá no Departamento, lá na Faculdade, chegou um momento que eram 50! Aí, nós nos rebelamos. O departamento e a faculdade como um todo: “Não. 50 é demais!” Então, pelo menos 40, mas 40 não é 30! Na verdade, teria que manter os 30! Eu acho que 30 é uma quantidade razoável para você trabalhar, você que é professora também... (...)

(...)

Denise: E as manifestações?

C: Naquela... naquela greve última aí, teve professor na faculdade... que a faculdade foi, no final do ano passado... a faculdade... os alunos ocuparam! Foi um movimento muito bonito. Os alunos ocuparam a faculdade. E foi um movimento dos próprios alunos da FE. Muito interessante. Tinha vários alunos meus, que eu fui professora. Um líder forte, e tudo... Teve colega... E nós apoiamos. Nós fazíamos aulas, reuniões grandes. A gente fazia plantão lá, para apoiar os estudantes. A gente criou um grupo FE Ocupada.

A gente ficava se revezando e apoiando mesmo os alunos e estando com eles nessa luta. Teve colega que ludibriou isso tudo! Arranjou um espaço lá na medicina e foi terminar o semestre lá.

Denise – E os alunos reivindicavam o quê?

C: Reivindicavam esse reconhecimento de direito, reconhecimento de... dessa participação e a questão das reformas. Era uma luta do geral, do país (...) E nós fazíamos aulas magnas, assim... não contando como carga horária de aula. Depois, a gente fez a reposição. Mas pra discutir. A gente trazia um advogado que milita nas questões populares pra discutir com eles. Nós mesmos, um ou outro dava... fazia aquela aula falando sobre algum assunto, e eles que pautavam os assuntos, né? Mas... foi bem interessante. Mas era uma reivindicação interna, mas muito mais no conjunto das reivindicações da sociedade, como um todo, das reformas, contra as reformas, etc., etc. Foi naquela época da votação da Emenda 95, que foi a do corte/

Denise – Parece que vocês começaram com 45% de recursos a menos...

C: Passou. Passou. A universidade está sem recurso. Eu ouvi, da reitora, na entrevista dela na CBN. Ela falou assim: “Daqui a pouco, para. Para tudo!” Né? Então, está tendo que cortar... é...pessoas dos serviços; e aí está sendo criticada porque é uma gestão que a gente apostou... e eu continuo apostando. Acho que é difícil mesmo, numa conjuntura desta... Muito difícil, né? Com esses cortes todos...Temos que entender que o recurso, ele é imprescindível. Tem que ter! Tem que existir!

Denise – Como você percebe o novo professor?

C: Então, há mudanças no professor, nisso. Eu vejo por esse lado aí. Ele enxerga a profissão docente como uma profissão, que ele conseguiu entrar por um concurso público. Às vezes, não está preparado para isso, porque ser professor, parece que qualquer um pode ser, né?

Denise – O que pensa dos processos de avaliação do seu desempenho como professora, dentro do seu departamento?

C: Assim... eu não considero que seja muito... é... Não seria a palavra correta “adequado”, porque existe a avaliação. (...) Eu acho terrível, mas, é uma referência que se tem.

Denise – Quantitativa?

C: Quantitativamente. Então, assim: deu aula, tantos créditos, vale tantos pontos. Minimamente, para passar de Adjunto 1 para 2, você tem que, digamos, 700 pontos. De Adjunto 2 para 3, você tem que ter 750. Para 4, 800. É assim. Então, neste momento, é dessa forma. Incluí avaliação discente, que é aquela avaliação que os alunos fazem, que agora que agora está suspensa. Suspensa porque em nome de corrigir, que não tava legal... Primeiro era feita no papel, depois, passou para ser feito on-line. Os alunos... aí eles dizem que não é obrigatório. Então, o aluno não faz. Só que para sua progressão profissional, para sua avaliação, é obrigatório você ter. Então, há uma contradição (...) Então, agora, eu tenho participado... eu já participei de e bancas de avaliação neste semestre e nenhum deles apresentou avaliação discente porque não está acontecendo, porque criaram essa possibilidade de não ser obrigatório o aluno fazer a avaliação. Eu não gosto da palavra “obrigatório”, mas acho que o aluno tem que entender (...) Acho que é importante essa avaliação. Então, nós somos avaliados, mas acho que é um processo que demanda uma melhora, uma... qualificar mais esse processo de avaliação.

Denise – A universidade tem canais para que vocês, docentes, digam aquilo em que a universidade apoiou ou não vocês?

C: Não

Denise – Então, a avaliação maior vem dos seus pares?

C: A universidade não ouve, e nem os pares ouvem também. É quantitativo. Você fez ou não fez! Não tem essa coisa da discussão, de “precisa melhorar, precisa fazer isso...” Não tem (...) Esse aspecto qualitativo, não tem. É quantitativismo mesmo. Se entende que, para ser Adjunto 4, o perfil é você já estar engajado em um grupo de pesquisa, você ter condições de ter pesquisas financiadas, tá entendendo? Então, a universidade define esse critério, né? Esse perfil, na verdade. (...)

Denise – Certo.

C: Tá entendendo? É perverso. É perverso. E, assim, eu, por exemplo. Eu fiz um doutorado tardio, por razões minhas, de vida, de pessoa. Trabalhava, jovem, filho pequeno, não sei o que, não sei o quê. Pra mim, eu tinha que dar satisfação para mim mesma. Entrei... falei: “Eu vou entrar e vou fazer”, né? Tá. Terminei,

e os alunos sempre: “Professora, entra na pós. Professora, a gente tá querendo fazer Subgestão, e você lá...” Sei que aqueles que começam a ter... foi meu monitor, foi não sei o quê... Tá. Terminei o doutorado, falei: “Tá, vou me credenciar na pós”. Aí, insisti, insisti. Foi essa discussão interna do grupo que nós... Você tem sempre o grupo que você tem afinidade dentro da unidade acadêmica, né? O grupo insistiu, disse meu nome, que não sei o quê. Eu disse: “Gente, mas não é meu projeto, não é meu projeto neste momento”. Aí, cedi. Falei: “Bom, entrando...” Fui candidata, fui eleita, né? Entrando, assumindo a direção, eu não vou entrar na pós, porque eu não tenho condição de... dessa produção que é exigida, assim, desse jeito, da dedicação. Na verdade, não estou nem preocupada com a produção, é com a dedicação: atender o aluno, orientar.

Recorte da entrevista com a colaboradora CA

Tempo de docência: 19 anos

Duração da entrevista: 1h45

Data da entrevista: 6/9 e 9/9/2017

CA: Agora que a pauta neoliberal vai chegar e vai chegar com muita força, se não é que já está chegando.

Denise: Partindo dessa sua percepção de impacto neoliberal na universidade, como você percebe sua prática docente em uma universidade pública?

CA: Olha, vamos lá, né? Poxa, essa pergunta é maravilhosa, mas eu vou falar um pouco assim: é... impacto começa com esse sistema de avaliação funcional, de progressão funcional; esse que é o maior, tá? Esse é o maior, e ele tá lá desde sempre, ele tá lá, e tal, né? E ele também tem sido utilizado de várias maneiras, né? (...) de acordo com essa hierarquização [das áreas do saber], há uma distribuição desigual. Então, você vê que a universidade, ela controlou aí 800.... é... não sei se era 800 milhões ou 200 milhões que passavam por aqui, mas a gente não via isso nas humanas. Isso vai tudo para as exatas, e vaga e tudo. Então, isso é uma parte. (...) porque a gente vive numa sociedade, que ela é... como é o nome disso? Ela é pragmática, né? Uma sociedade que circula em volta da indústria, entendeu, essa coisa toda. E aí, o saber que a universidade produz, ele não é imediatamente aplicável em termos industriais e comerciais. Ele pode vir a ser, mas não necessariamente é, entendeu? Porque o saber que a gente produz, ele é socialmente referenciado.

Denise: ainda é?

CA: Nas humanas em geral, e eu acho que na Saúde teria que ser, se não, para que é que eles estão lá? A Arquitetura deveria ser. A própria Engenharia haveria de ser porque, se o saber da universidade não for socialmente referenciado... Por quê? Se a universidade é financiada pelo Estado, ela deveria atender um conhecimento que é produzido para o conjunto da nação, o conjunto da sociedade, entendeu? E principalmente norteado pelas áreas de excelência, de produção científica. (...) Então, existe todo um conjunto, e isso é que norteia a produção do conhecimento. Em segundo lugar, aos fins, que são quais: aos fins que essa ciência, ela tem a sua coerência interna e tem sua coerência que é socialmente construída, para que ela serve, né? Que tipo de sociedade ela procura construir. Então, essa sociedade não pode ser restrita a uma sociedade consumidora, entendeu, a uma sociedade de fins lucrativos. Não, ué! (...) Então, quando uma universidade é pública, ela tem essa possível neutralidade, vamos dizer assim. Ela não está comprometida com nenhum interesse comercial, e aí, você vê que, numa hierarquização do conhecimento, a gente... o pessoal das humanas tem ficado, vamos dizer assim, açodado, menos valorizado, menos financiado, justamente porque tá com esse olhar do conhecimento assim, menos pragmático. O pessoal das [humanas] está voltado para um conhecimento mais social, humano, etc. então, o que é que vai acontecendo? Como esse conhecimento não tem um retorno imediato para as indústrias (...) quem administra, às vezes, administra com um olhar que valoriza o que é mercadológico, e aí, tende a contemplar melhor aquelas áreas que estão dando um retorno imediato de conhecimento para o uso mercadológico, e aí, você vê que uma distorção enorme está acontecendo porque o olhar dos gestores está distorcido, e aí você tem que se perguntar porque o olhar dos gestores está distorcido. Aí você tem que ir lá nos departamentos de Administração Pública e de Administração Geral e ver que existe essa contaminação. Por quê? Porque são departamentos que formam os grandes gestores de empresas, de multinacionais. Então, eles já têm esse olhar, essa... cultura da empresa privada e essa mesma cultura (...) que termina impactando também na

formação do gestor público, e não deveria. Eu acho que aí é porque a gente tá numa sociedade onde o Estado tá perdendo terreno, entendeu, tá perdendo muito terreno num jogo de forças que é ultradesleal. Ele é ultradesleal por quê? Porque os interesses do capital mercadológico, eles não têm nenhum compromisso... (...) com a coisa pública, com o que é público. (...) Então, tudo o que eu te falei, gira em torno dessa divisão de recurso, que já impacta na... pode ver: os departamentos de humanas estão... é... Se você pegar o que que é gasto no departamento de humanas e o que é gasto no orçamento, você vai ver um disparate incrível. (...)

CA: (...) Então, eu tô falando só do aspecto da privatização, mas o outro aspecto que o neoliberalismo tá impactando na universidade é o *burnout*, que é um outro aspecto, mas aí é outra conversa. Inclusive, eu já fui a encontros da Andes que foi só voltado para esse *burnout*, que é a doença do professor, entendeu? Isso é um aspecto muito forte do neoliberalismo. Então, assim, ó: a progressão funcional é um instrumento que eu acho que é de precarização do trabalho, né, e que vai causar esse *burnout* aí; as parcerias público-privadas... você tem que olhar a lei do PPP, que é Projeto Público Privado, que o Lula aprovou (...) Eu nunca vi, no Brasil, uma indústria chegar e derrubar dinheiro dentro da pesquisa, de verdade. Eu nunca ouvi falar disso, entendeu? Sabe, aqui o... o Brasil tem uma cultura assim. Não é uma cultura assim de “vamos fortalecer a universidade” É assim: “Vamos dilapidar a universidade”. (...) E o outro problema é assim: se eles enfraquecerem a universidade, entendeu, essa demanda de formação superior vai procurar escoamento nas universidades privadas. Então, você vai ver um aumento enorme de universidades privadas a partir da precarização da universidade pública. (...) A Andes provava, mas eles não ouviam. Não queriam saber, entendeu? Hoje em dia, o que é que está acontecendo? O Fies... é... ele se provou uma bomba-relógio. Por quê? Beneficiou a uma universidade chamada... como é que é o nome mesmo? Kroton, entendeu, que é uma enorme, uma gigantesca... (...) hoje esses alunos estão com dívidas astronômicas, entendeu, e essas dívidas astronômicas, quem... quem que... como é o nome disso? Quem assume elas no banco é o próprio governo, entendeu? Então, quando eles se tornam inadimplentes, você tem uma bolha, igualzinha à bolha lá dos Estados Unidos, do... como é que é o nome mesmo? Mercado de ... compra de casa, né, que tinha... eu tô esquecendo o nome...

Denise: Financiamento imobiliário?

CA: Financiamento imobiliário, que gerou uma bolha lá nos Estados Unidos, aqui é o Fies. (...) É preciso fazer a crítica! É preciso fazer a crítica!

Denise: Agora... esse seu fluxo de pensamento é muito mais importante do que ficar fazendo perguntas...

CA: Perguntinhas, né?

Denise: Considerando, é... a gente só tem mais 10 minutinhos...

CA: Mas a gente vai continuar porque eu amo, eu sou apaixonada por esse assunto.

Denise: E você estabelece um fluxo que eu já fui em vários pontos da minha tese. Já falou de avaliação; a gente vai voltar depois. A hierarquização entre as disciplinas, entre exatas e humanas. Nas próximas a gente fala um pouquinho disso/

CA: (...) um questionamento que eu peço para você colocar na sua tese: se a gente tem Unesco, ONU, Organização Mundial da Saúde, a do alimento.... Por que é que a gente não tem nenhum para a tecnologia? (...) Por que o mundo não tem? Por que é que nós, seres humanos, até hoje, não aprendemos a ter um olhar crítico e falar: ‘Isso eu quero, “isso eu não quero”. Porque, bicho, carro a eletricidade, já são mais de 50 anos engavetando, entendeu? Você sabe disso. Então, quando eu falo isso pra você, eu falo por quê? Por que a universidade, ela é o parque industrial da era do conhecimento, entendeu?

[Interrupção da entrevista]

CA: (...) O professor, ele tá mais ou menos como o artista. Ele é um bandido, é um cara perigoso.

Denise: Qualquer tipo de professor?

CA: Todo professor que seja bom, ele é perigoso para o governo, né? Então, ele é um cara... ele é procurado, ele é... Se eles puderem, eles vão criar as piores condições para o cara se perder ali, entendeu?

Denise: E o que você acha que eles consideram um professor bom, que mereça ser vigiado?

CA: O professor bom, ele forma opinião (...) os alunos aprendem a pesquisar, a criticar, a ter um olhar crítico, entendeu? Não aceitam qualquer proposta de exploração... (...)

[Interrupção da entrevista]

CA: O valor de uma nação é imaterial, por quê? Porque se você tem uma nação em que as pessoas são honestas, são sensíveis, elas vão fazer o trabalho delas vendo o todo, vendo tudo, vendo a política, vendo o ser humano, vendo o drama de cada pessoa; não vão ficar seguindo protocolo. As pessoas vão saber, então, você consegue fazer uma sociedade que não desumaniza. A gente tá vivendo o tecnopólio. O tecnopólio tem padrão pra tudo, protocolo pra tudo (...) Quando você tem uma sociedade inteira que tem ética, o tecnopólio não consegue fechar a garra dele em cima da gente e triturar de vez a nossa humanidade, a nossa subjetividade, a nossa empatia, a nossa solidariedade, a nossa capacidade de acomodar as pessoas, entendeu?

Denise: E a universidade se preocupa em formar essas pessoas?

CA: Não é que a universidade se preocupa, não. A universidade é o grande bioma; é o nascedouro das águas. Sem universidade, não há profissão. Então, não é que ela se preocupa. Ela não é uma coisinha ali ao largo, não. Ela não é um penduricalho da sociedade, não. A universidade, ela é a matriz das profissões; ela é o nascedouro; ela é o encontro das águas; ela é onde começa ... é o olho d'água, é o bioma, é de onde sai tudo. Você nunca vai ter profissional comprometido com a prática dele e com a cidadania se ele não teve um professor que vestia a camisa, que ia lá e dava uma aula... 50 minutos de aula dada. Chegava lá, dava aula, avaliava, acompanhava, dava conselho, dava conselho sentimental para o aluno. Isso é um professor. Aí, o cara vê aquele professor, ele vai fazer o quê? Ele se compromete, ele se vincula com o grupo humano que tá fazendo uma prática profissional qualquer. Então, ele se identifica, ele se vincula, ele vai ser um deles. Então, você tem um monte de menino ali que tá procurando uma identidade e tá procurando isso no professor. Eles vão pra frente. Eles vão ter a prática deles. Uns vão para o mercado, outros fazem concurso, outros vão virar pesquisador. Mas quando você tem bons professores, você em bons profissionais saindo de uma faculdade, e quando você tem bons profissionais, você tem um tecido que é seguro para as pessoas porque o dentista não vai inventar buraco na sua boca. O outro lá não vai inventar operação para você, entendeu? O advogado lá não vai cobrar o olho da sua cara, o seu rim e depois te largar lá para você perder o processo, como eu já vi (...) Quando você tem um profissional bom, você tem um tecido social que é coeso, é humano. Quando você tem um tecido social que está cheio de buraco, de falha, de abertura, de esgarçamento, principalmente, de... desse cimento, que eu acho que é a ética, e a cidadania, e a Filosofia, e a sensibilidade, e a estética, né... (...) E quando eu falo que a formação humanista, ela devia estar em todas as áreas, inclusive, nas exatas, é por isso, porque a formação humanista, ela te dá paradigmas, ela te dá um conjunto de valores, atualiza você nas discussões mais... é... amplas para entender o macrossistema social, a evolução social, como é que ela se dá, a dialética toda que acontece na sociedade. Então, é preciso que as pessoas se exponham ao conhecimento científico, mas, principalmente, a uma formação humanista. Por isso eu falo para você que quando a Capes e todos os órgão de avaliação do desempenho docente do ensino superior, quando eles se voltam a critérios produtivistas, mal ou bem, eles estão mercantilizando a educação; eles estão tornando a educação um produto, que são os artigos, as publicações, “Ah, foi em tanto congressos...”; estão quantificando e pressionando, forçando o professor a dar mais valor, se debruçar mais nessa produtividade e as coisas que não são bem-avaliadas – como é a docência, a sala de aula, entendeu, a extensão (...) Não conta assim, muito, entendeu? Deveria, assim... ter uma pontuação, né, mas não tem. Então, neste momento, o professor tende a ver somente a pós-graduação: “Ah, eu trabalho... dou aula na pós, oriento tantos alunos...”, entendeu? Então, isso tem valor. Eu ganho mais gratificação para fazer isso. (...) Você vê uma geração chamada novos doutores que são os professores mais jovens, que já entraram nessa cultura, não foram bem... é... formados por seus professores e já entram nessa ótica, nessa perspectiva produtivista, entendeu, e com uma atitude pragmática, aligeirada, extremamente aligeirada, e procurando o caminho do ganho mais fácil, que é, muitas vezes, o rompimento da dedicação exclusiva para fazer cursos fora da instituição, no fim de semana, entendeu, ou, se não, procurando cursos que são parcerias internas da universidade, mas que dão dinheiro. (...) Outro problema é que isso tudo que eu falei, isso tudo, foi um resultado, tá, tudo isso que eu falei foi resultado da precarização do trabalho docente, porque o professor

ficou sem aumento por mais de uma década. Ficou os 8 anos do FHC (...) Mais 8 anos do Lula, são 16 anos, mais 2 anos da Dilma, são quase 20 anos sem aumento. Então, a gente estava muito abaixo do.... como é que se fala... quando tem inflação e você tem que equiparar com a perda salarial que aconteceu com a inflação? E a gente tá com uma perda salarial enorme (...) houve uma política de “Vamos esquecer os professores lá para as traças”. Aconteceu essa pragmatização dentro da academia, entendeu? Aconteceu essa... essa mercantilização da educação por dentro. Os próprios professores foram fazendo isso para compor salário (...) e perderam a perspectiva de lutar enquanto categoria (...) Caramba! Olha o tanto de coisa que um professor faz! E a gente tem o menor salário. (...) E eu fiz uma escolha consciente, que é assim: eu vou andar na contramão. (...) Quando eu entro na aula, eu entro pronta, assim. Eu entro madura, eu entro carregada de sentido. Quando eu entro na minha sala de aula, eu sou uma bomba de sentido. Meus alunos podem entrar da forma como eles quiserem. A hora em que eles saem da aula, eles saem completamente transformados pelo meu sentido, entendeu? Eu não deixo... Eu imprimo meu sentido neles; eu imprimo minha assinatura neles. Eles vão sair com o meu dedo. Eles vão saber... eles têm a minha digital, entendeu? Eles sabem, agora, o que é que eu queria passar; o que é que eu queria dizer. Isso é um compromisso que eu acho que os professores perderam, ou estão perdendo por causa de uma política de precarização. Eles não sabem a importância, o valor de uma sala de aula para transformar uma sociedade inteira, especialmente, uma sociedade tão em crise como a nossa diante de um desgoverno tão grande que nós estamos vivendo, em que as pessoas se veem completamente, às vezes, desorientadas, desorientadas, atônitas. (...) Então, a crise é muito grande não só na minha área. As áreas das humanas estão sob ataque (...) Não só a cultura humanista na universidade, mas a própria ciência está sob ataque. O pesquisador Davidovich analisou o *Ponte para o Futuro*, do Governo Temer, e não encontrou nenhuma ocorrência da palavra *ciência*. Como é que você fala de futuro de um país sem falar de ciência? (...) O problema do Brasil é que todos os governos, todos – FHC, Lula –, todos, eles não... não... eles ficaram na superfície. Não olharam para o Brasil como um país que foi colonizado e que precisa realmente ter um projeto de Estado, um projeto de Nação (...)

CA: E o problema do produtivismo, que eu acho, é que acaba virando uma produção um pouco burocrática e um pouco quantitativa. Então, a pessoa produz aqueles artigos, mas ela não tá produzindo um conhecimento que é... que é autêntico no sentido de que: “Este conhecimento aqui, que eu tô fazendo, ele leva um tempo que é próprio dele, que é determinado por ele, e não pela ... pela demanda de que eu tenho que fazer 15 artigos por ano”, entendeu? Não. Às vezes a pessoa, como foi o Einstein, ficou anos fazendo uma teoria. Se fosse ser avaliado, esse cara estava... entendeu, no buraco: “Esse cara é um imbecil”, porque ficou 8 anos da vida dele produzindo 1 artigo, 1 artigo, que é a Teoria da Relatividade; não é qualquer coisa, entendeu? Então, é isso. O conhecimento não dá para medir por quantidade, entendeu? O conhecimento, ele é socialmente referenciado, ou seja, ele só tem sentido dentro da própria estrutura do conhecimento ao qual ele está vinculado. Então, é que nem eu falei: cada professor, ele é um terminal nervoso de um grande cérebro coletivo, de uma grande mente coletiva que é a área dele, mas ele está vinculado com todas aquelas discussões da comunidade dele e ele tá produzindo no sentido de construir com aquela comunidade, de, talvez, com muita sorte, construir um tijolinho para aquele grande prédio daquele conhecimento. Então, pode ser que ele consiga trazer uma contribuição significativa, e essa contribuição significativa para aquela comunidade científica, ela não envolve o tempo que possa levar isso: pode levar um mês. Digamos que ele dormiu, sonhou com uma solução, acordou e falou: “Pronto! Tenho uma equação pronta.” Porque ele sonhou. Ótimo! Ele levou uma noite. O conhecimento demorou uma noite para aparecer, mas não é o caso. Isso não acontece. Às vezes, levam-se meses, o que também é muita sorte. Às vezes, leva-se 1 ano, levam-se 2 anos. Às vezes, levam-se anos, anos, décadas, para construir uma contribuição significativa. E como é que você avalia isso? Como é que você fica botando tudo isso numa pauta de publicação? Quer dizer, você esvazia, completamente, a lógica interna da produção do conhecimento e impõe a ela uma lógica que é externa, que é a lógica produtivista, que é a lógica mercadológica. Então, assim: “Ah, ele produziu 15 artigos por ano. Nossa!” Que nada! Ele tá copiando, está compilando artigos de outras pessoas, mudando as palavrinhas e colocando, como uma coisa fresca, uma coisa que é requentada, apenas para contar ponto no sistema de avaliação produtivista porque ele está mendigando ali umas migalhinhas de gratificação. Por quê? Porque ele é um precarizado aos olhos do governo e ele está lutando para fechar as contas, para pagar

as contas, para ter um plano de saúde, para assegurar que o filho vá para uma escola bilíngue, uma escola particular, para ter uma boa formação matemática. Por quê? Porque o governo também precarizou a escola pública. Se antigamente, nos anos 1960, um professor ganhava.... 5 mil reais, pelo menos ele não pagava plano de saúde porque a saúde pública era boa ainda, ele não pagava escola para os filhos. Por quê? Porque a escola era boa ainda. Então, ele não tinha perda salarial também. Hoje em dia, ele paga plano de saúde; paga para a família toda; ele tenta botar o filho na escola e tudo isso... e não tá conseguindo mais. Tem muita gente tirando filho de escola paga para colocar em escola pública, porque a precarização do salário é essa. Então, o governo vai empurrando, empurrando, e o professor faz o quê? Ele começa a entrar na lógica produtivista, e aí, é quando ele está rifando, vendendo, barganhando aquela oportunidade de estar numa academia. Eu também tive esse problema produtivista porque eu fiz uma tese de doutorado com 920 páginas. E aí, a banca chegou para mim: “Não. Tá muito grande a sua tese. Você tem que diminuir ela para 400 páginas, porque ninguém vai querer ler a sua tese”. E eu falei: “Cara, minha tese vai estar num PDF. Abaixa quem quiser, imprime quem quiser, lê o quanto quiser”. “Não. Você vai perder muitas chances que as pessoas vejam uma tese que está tão excelente, tão boa, tão ótima”, tão isso, tão aquilo, “e você vai perder pessoas que poderiam estar conhecendo a sua tese, porque ninguém lê uma tese de 920 páginas”. (...) Então, eu fiquei meses e meses e meses reconfigurando uma tese, reestruturando uma tese que já estava pronta, simplesmente para agradar a uma banca que tem uma mentalidade produtivista e que não consegue enxergar que uma tese de 920 páginas não é menos boa que uma tese que tem 100, 200, 300 páginas, e que não é quantidade que vai dizer qual é o valor da tese, se ela merece ser lida, se ela não merece ser lida, entendeu? (...)

CA: Esses novos doutores são uma praga; eles estão em todas as universidades e eles já vêm com essa visão produtivista. [Mas] Aí tem um monte de dialética. Tem tensões, tem lutas. (...) a gente tá formando pessoas, valores humanos, subjetividades, sujeitos para exercer direito, para exercer cidadania, para exercer deveres também (...) a estudante que sai lá com uma formação feminista, ela vai atuar nisso. Vai se posicionar para ter essa voz que representa todo um segmento. Assim como estudantes de cor também estão lá fazendo embate para a visibilidade do preconceito, né?

Denise: Como você vê a interdisciplinaridade na universidade?

CA: Olha, o Darcy Ribeiro pensou uma matriz para o aluno ficar mais tempo lá dentro e conhecer, ter a oportunidade de fazer matérias transversais (...) só que, como o governo foi precarizando a força de trabalho, a gente acabou tendo professor só para atender a demanda daqueles alunos que ingressam no curso (...) É ridículo, entendeu? Por quê? Porque eu tenho poucos professores para atender à demanda interna, mas eu sempre advogo isto para meus alunos, para se tornar uma ideia, e quero que você ponha isto na sua tese: se a gente tivesse um dispositivo, um normativo dentro da universidade, que todo aluno que ingressar na universidade não pode se formar sem ter cursado 3 disciplinas de arte – pode ser música, teatro, artes visuais –, ele não pode receber o diploma (...) Então, eu sempre advogo isso que o Darcy falava e é verdade: quanto mais disposição você tem para as várias áreas, mais rica é a sua formação, mais condição você tem de fazer frente aos desafios de um mundo real, de uma sociedade que está mudando velozmente para o futuro (...) a resposta está na formação dos jovens, né?

Denise: Vocês tratam desses assuntos [pedagógicos] nas reuniões de departamento ou essas reuniões tratam de assuntos burocráticos?

CA: Meu departamento se tornou muito burocrático. (...) as pessoas estão optando: cada um seguir a sua vida, fazer suas coisas para fora. Ninguém constrói para dentro.

(...)

Denise: Existe algum grande obstáculo que a universidade impõe a você no desempenho da sua função?

CA: Falta de condição: não tem laboratório, não tem condições...

Denise: Vocês avaliam a universidade?

CA: Seria fantástico. Eu já propus isso, pra gente fazer um fórum de professores e avaliar a Capes. Nós tínhamos que avaliar a Capes, na verdade.

(...)

CA: Há uma agenda internacional para estancar a pesquisa dentro do Brasil. Entancar. Então, tira o financiamento, asfixia a universidade. Agora, eles vão imputar um monte de crimes à universidade.

Recorte da entrevista com o colaborador L**Tempo de docência:** 2 anos**Duração da entrevista:** 1h14**Data da entrevista:** 30/11/2017**Denise:** O que move seus alunos, que estão na universidade hoje? Por que é que eles estão aqui?

L: Essa é uma pergunta muito boa e muito difícil ... é...Eu acho nós ainda somos uma sociedade que dá muito valor a ter um canudo de nível superior, assim.... Isso é um valor em si. Mas que tem uma questão vocacional também. É... ou seja, aquela moçada, rapazes e moças que têm aquela veia inovadora tecnológica. Eu acho que tem isso também impulsionando eles e eu já ouvi alunos que a ideia de causar impacto social no mundo também os move. Assim, eu tive alunos que falaram: “Ah, eu penso em trabalhar com resíduos sólidos porque é uma questão que tem um impacto social tão grande! A gente vê como que ela tá degradando o meio ambiente, como ela tá ligada à opção de renda, às vezes, para uma população vulnerável” e etc. Então, assim, eu já vi também alunos motivados pelo potencial impacto social que eles vão ter depois.

Denise: Então, não é só uma questão de ter um diploma em uma área de *status*. Existe uma preocupação social...

L: Existe. Eu acho que é um misto dessas coisas todas. Acho que tem... tem aquela referência familiar, assim... É uma profissão que também tem aquele caráter: “Ah, meu pai é médico. Eu também vou ser médico”, “Ah, meu pai e minha mãe são engenheiros. Eu também vou ser engenheiro”. Eu acho que tem um pouco esse valor também intergerações. Então, às vezes: “Ah, meu pai tem uma firma disso e eu vou fazer também”. Então, você vê de tudo. Vê um espectro que vai desse aluno socialmente preocupado até o mais ligado em questões de potencial de remuneração e histórico familiar e outras coisas.

(...)

Denise: O que você pensa dos critérios da Capes para pontuação docente e qual é o impacto desses critérios da Capes de produção no seu fazer docente?

L: Eu... como modo de avaliação da pesquisa, eu considero que os critérios são bons. Eu não tenho problemas com a questão quantitativa *per se*. Eu tenho uma impressão, desde a época da graduação, no entanto, que a ideia de que o tripé ensino, pesquisa e extensão que se aplica à instituição como um todo tem que se aplicar às pessoas que compõem a instituição. Explicando melhor: tem gente que é bom em tudo, que faz os três, que faz tudo. E tem gente que é melhor em um aspecto ou outro.

(...)

Denise: O que é o “profissional melhor”, para você?

L: O profissional melhor é ... ele é mais versátil. Ele... na minha visão, tem uma clareza do que ele pode oferecer para a sociedade, pro mercado (...) ele tem mais clareza sobre isso e ele tem um leque mais amplo de possibilidades de atuação, que, numa situação econômica como a que a gente está, é importante você ter várias possibilidades de inserção no trabalho, no mercado de trabalho, na possibilidade de empreender ou de trabalhar, é claro, nas instituições públicas, nos concursos. Então, assim, esse profissional melhor, ele está... é... mais empoderado nesse quesito e ele está mais antenado com o mundo ao seu redor: nos problemas, é...na realidade do seu país, da sua região, como a gente falou aqui, no início da conversa. É... o profissional melhor, além dessa capacidade técnica, ele tem essa sensibilidade de contexto, né? Ele tá mais antenado para sua realidade (-)

Denise: Inclusive, como você falou no começo, também preocupado com um grupo vulnerável?

L: Olha, o nosso egresso, ele tem entre suas atribuições, avaliar os impactos de empreendimentos, de uma obra, de uma infraestrutura, enfim. E isso inclui, sim, o aspecto social. Uma análise de impacto, ela leva em

conta os meios físico, biótico e social, ou seja, você se importa com as trocas de energia e água do ambiente, os ciclos dos nutrientes, a comunidade biótica – fauna e flora – e as pessoas. (...)

Denise: Entendi. E pensando nesse corpo docente de vocês, que você disse que tem de tudo, tem vários perfis, como é que eles se posicionaram no movimento das ocupações?

L: Olha, a minha visão a respeito disso é muito imprecisa, assim... é muito pontual. Ela vem de um episódio, na verdade, assim... um ou dois episódios, que são os alunos perguntando se a gente vai entrar em greve. (-)

(...)

Denise: O que vocês discutem nas reuniões de departamento?

L: A gente discute muitas vezes o contexto da universidade no ponto de vista operacional, digamos assim. Ou seja, a gente tá vivendo um momento em que os recursos estão cada vez mais escassos e isso tem uma série de implicações para a manutenção da infraestrutura e do corpo de profissionais que atuam aqui.

Denise: Vocês discutem a origem dessa escassez?

L: É... então... alguns dos meus colegas, sim, mas na reunião do departamento, em si, digamos, na instância do colegiado, isso não é abordado porque não se tem tempo. O tempo que é separado para isso não é suficiente, assim. O operacional ocupa tudo. Então, é... a gente tá preocupado com a lista de oferta do semestre que vem, tá preocupado com os projetores da sala que estão ... tá preocupado com a autorização da saída do país do docente A, B e C que vão para um congresso, é... com a parceria com a instituição A, B ou C em um convênio, num termo de cooperação, no plano de estágio probatório dos professores... é muita coisa. Isso já absorve uma energia tão grande que ... é... a gente acaba sendo ... sei lá... esmagado por esse rolo compressor da demanda, ou seja, nossas obrigações ... isso, em parte, vai na linha do que eu falei na hora da avaliação. Nós, como professores, a gente tem que se preocupar até com a goteira no teto do laboratório. Então, a gente cuida de A a Z. A gente tem envolvimento nas questões mais básicas da universidade até a pesquisa mais elaborada. Então, você acaba ... isso, de certa forma, é uma forma de precarização, né? Então, você fica sobrecarregado com a demanda do dia a dia a ponto de não conseguir ir pro contexto macro, ou seja: ok. Como é que está o orçamento do departamento? Por que que ele está assim? E por que que a gente tá com medo de não renovar o quadro quando alguns veteranos aqui, mais antigos, se aposentarem? Por que o arrocho? Etc, etc, etc, etc. a gente acaba não chegando... assim... nas instâncias mais amplas, a gente acaba não chegando nisso. A gente acaba meio que apagando os incêndios, lidando com os problemas de curto e médio prazo e ... e falando muito pouco desse contexto macro, né? (...) Isso não está, às vezes, imbricado no funcionamento da faculdade, do departamento, essa discussão. Não tá.

Denise: Você considera que seu departamento, que é das Exatas, é mais favorecido em termos de recursos do que Humanas?

L: Eu vou admitir minha ignorância, nesse aspecto, assim. Eu nunca olhei para uma pizza da divisão dos recursos. Uma coisa é certa: a gente tem certa vocação/capacidade de captar recurso é... para resolver questões muito práticas. Sei lá... (-) como a gente tem um produto mais claro, digamos assim, talvez seja mais fácil pra gente captar recurso. Mas isso é meio que um ciclo que se retroalimenta. Vamos falar de distribuição de renda. Vamos falar assim: quem faz pesquisa é mais dotado de recursos e aí faz mais pesquisa, e aí aparece mais... e é um ciclo, né, que talvez só...TALVEZ, esse é um belo de um “talvez”... Talvez só acentue as desigualdades [entre os departamentos].

Denise: Você percebe incentivos a práticas interdisciplinares por parte dos alunos?

L: Olha, a gente incentiva eles em áreas específicas, quer dizer, eles têm o tal do módulo livre, né... e...você citou aí, por exemplo, a questão da língua estrangeira. Língua estrangeira é um requisito. É algo que te ajuda a, enfim, se inserir no trabalho, a fazer pesquisa, a estudar melhor, etc. É... aí, por exemplo, tem algumas áreas mais correlatas, assim. Por exemplo: a gente tem um diálogo muito bom com o pessoal das geociências. É... alguns professores aqui têm contato em outros campos, mas ... eu não sei...eu tenho a impressão que, no que diz respeito a humanidades e artes e etc., esse incentivo não existe; não tá aí, não.

Denise: Parece-lhe que, por uma visão acadêmica ou porque a grade não permite?

L: Eu acho que é um pouco dos dois, sabe? É... primeiro, a questão estrutural: o currículo, os requisitos que se colocam sobre um aluno para ele conseguir chegar ao final de um curso (...) são MUITO, MUITO desafiadores. Eles têm uma carga de crédito grande, eles têm que fazer estágio, eles têm que... é... eles têm que fazer um projeto final. E... eu, sinceramente, não vejo como que um aluno acha tempo para abrir a cabeça, assim. Você não consegue fazer menos do que 6 disciplinas por semestre se você quiser... (...). E raramente eles têm a maturidade de falar: “Ah, não, eu quero abrir meu leque, eu quero..”. é... “expandir meus conhecimentos, ser mais holístico” e tal. É... aí, quando percebem a importância disso, talvez já estejam naquela fase que é uma insanidade para cumprir tudo o que tem que cumprir. Então, é... eu acho que talvez falte uma orientação melhor ali para eles começarem a ver a carreira acadêmica como “O máximo que isso aqui me oferece. Eu tenho que abrir a cabeça e pensar maior. Eu tenho que me ver no futuro, eu tenho que pensar no que é mais importante”, enfim... ter essa visão assim de um trajeto, de uma história pessoal aqui dentro da universidade. Eu acho que eles chegam aqui meio perdidos, e tal, aos trancos e barrancos e aí, de repente, estão estagiando e fazendo o projeto final e cinco disciplinas... E aí eu acho que isso atrapalha. Então, é... nós professores, é... talvez não demos essa ideia para eles, né, da trajetória, e talvez também cobremos num nível que atrapalha eles a fazerem isso. Eu acho que talvez tenha isso também; a gente tem um nível de cobrança que acaba abafando a possibilidade de o aluno explorar mais, errar mais, fazer esse *tour* aí.

(...)

Denise: A universidade dá a vocês as condições de atingir a pontuação necessária ao departamento?

L: Isso eu acho que depende muito... depende um tanto do voluntarismo, às vezes, do profissional (...) Aí você fala: “Pô, como é que eu vou escrever um artigo se eu tô aqui preocupado com uma goteira que está caindo aqui na minha mesa. Um forro que não tem aqui, que tá quebrado, entendeu? Coisas muito operacionais; com a sujeira, com sei lá o que, entende? Então, você... você... e esse é um dos quesitos do MEC: ter laboratórios, ter isso, ter aquilo. Tá, mas, e aí? E o recurso, a estrutura administrativa, a flexibilidade operacional necessária para manter um bom laboratório? Você me cobra, mas você não me dá.

Denise: Como você percebe esse cenário?

L: Que também é uma forma de precarização. Então, é... vira o órgão a que avaliar, sem ter também uma métrica que indique o quanto de condições ele nos deu. Digamos assim: algo como resultados x investimentos, digamos assim. Acaba que fica só nos resultados, né, mas e os investimentos? Então, é... ter uma ... um denominador, digamos assim, que dê uma desenhada nisso. Por exemplo: a gente falou das áreas, por exemplo. Tá bom. O pessoal do departamento X tá gerando tantos artigos por ano, só que o orçamento deles foi tanto. Se você pega um e divide pelo outro, como que ele se compara com o pessoal que fez Y + 10, só que também recebeu quatro vezes o orçamento? Entendeu? Então, acho que... esse lado aí de entender quão equipados e devidamente munidos do que precisamos estamos é ... não tem, não tem, não tem, não tem. Tem a pesquisa de opinião que a reitoria às vezes, circula, e tal, avaliação institucional, e tal, mas isso é muito menos... dedica-se muito menos tempo e esforço a isso do que à avaliação do resultado.

Denise: E a avaliação interna?

L: Assim: quando a avaliação é pelos pares, como existe um... uma certa, digamos, solidariedade entre nós, o contexto é levado em conta. Então, por exemplo, por mais que talvez no formulário não tenha muito ponto para pegar um laboratório que está meio caído e dar uma ... um *up* nele, seus pares podem às vezes, num depoimento, digamos assim, falar: “Olha... Ah, tudo bem. Talvez ele não publicou tanto quanto deveria, mas, poxa, olha como o laboratório está ficando um pouco melhorzinho” e tal, etc. Então, entre nós, existe, pô, essa consideração, de ... de... às vezes, fatores que não têm tanto *status* ou pontuação formal, mas que os seus pares percebem como importantes para ... pra boa realização da nossa missão aqui, né?

Denise: O pensamento de educadores como Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira... de alguma forma, é passado para os alunos? Informalmente, nas ementas, na bibliografia/

L: Eu acho que não. É... aqui, a gente é muito tecnicista, digamos assim (risos). Até porque eu... (...) A minha ementa é gigante...

Denise: De novo, o rolo compressor?

L: O rolo compressor. Exato. É.. sei lá...às vezes eu coloco aquele conceito da educação bancária: tem que depositar muita coisa na cabeça deles, e... Eu agora, que estou ofertando uma disciplina optativa (...) Então,

na fase profissionalizante do curso, eu acho que tem mais espaço para ser menos manualístico, assim, menos manual...

Denise: Seu departamento acompanha os movimentos de descolonização do saber ou se mantém nos cânones?

L: Então, isso... eu não vejo muito como uma questão ideológica. Eu acho que é um pouco uma questão... (...) de como a história econômica, política, etc. moldou as coisas. Assim... O poder ficou no Norte; o desenvolvimento tecnológico ficou no Norte e a gente ainda tá tentando alcançar o Norte, assim... É... eu acho que daqui a 15 ou 20 anos, talvez a gente tenha mais livros traduzidos do chinês, porque a China está se tornando uma superpotência. Eles estão... é isso, assim... Eles estão, sei lá... eles têm a própria constelação de satélites de GPS deles, agora. Então, digamos assim, nas últimas 4 décadas, quem mexeu com GPS, porque tinha os satélites, etc., e tinha o contrato e a capacidade de lançá-los era a galera do Norte. Beleza. Estamos no Sul agora mexendo com isso. Então, eu acho que a dinâmica geopolítica, na área da tecnologia, acaba moldando as coisas, entende?

Denise: A gente não produz esses saberes na América Latina?

L: Pois é. Infelizmente, não. A gente até tem uma turma muito boa, é... por exemplo: o Brasil é um país que sabe falar de hidrelétrica, por exemplo. A gente tem uma coisa de engenharia brasileira, nesse sentido. É... a gente tem campos em que a gente tem... é... uma referência ibérica muito forte, por exemplo. (...) Eu tenho uns livros aqui dos espanhóis, dos portugueses, de latino-americanos.

Denise: Mas isso é seu ou é oficial?

L: Não é nem uma questão oficial; é uma questão da dinâmica de desenvolvimento... Sei lá: você pensa num país que tem recurso natural... o recurso natural água para gerar energia. Em algum momento histórico ele decidiu explorar ou, por exemplo, no caso dos indianos. Eles resolveram fazer *plantation* lá. Para fazer *plantation*, tinham que irrigar; para irrigar, tinha que ter um canal gigante trazendo água de um lugar para outro, e eles, conseqüentemente, criaram toda uma escola de engenheiros que trabalham com essas questões. Então, isso foi mais uma consequência da distribuição geográfica, da relevância geográfica daquele conhecimento do que de a gente venerar os americanos ou os indianos. Então, assim... eu acabo batendo nas referências indianas não porque eu me amarro no aspecto oriental deles. Não. É porque eles são bons nisso porque tem um motivo histórico e econômico por trás disso.

Recorte da entrevista com a colaboradora I

Tempo de docência:

Duração da entrevista: 1h14

Data da entrevista: 4/10/2017

Denise: Como a universidade está se posicionando diante dos últimos movimentos sociais?

I: A Cênicas parou...

Denise: No nível da graduação?

I: Na graduação. (...) a graduação aderiu em peso, e houve algumas manifestações com a participação de alunos da pós, mas, realmente, bem menos. É como se a pós fosse um apêndice. O aluno da pós, ele não está completamente integrado na vida acadêmica. Ele... a sensação que eu tenho é essa. Como ele já tem uma vida fora, estabelecida, de trabalho, de níveis de interesse já mais formatados do que um aluno da graduação, ele vive muita coisa fora. Ele já tem família, etc. Então eu vejo que o nível de envolvimento deles com os processos cotidianos da universidade é muito menos do que o aluno da graduação. Este tem mais... também não são todos, né? Porque tem alunos da graduação que lidam com a universidade como se fosse uma faculdade, mas tem muitos que se envolvem nessa formação mais universal.

(...)

Denise: No nível docente ou discente?

I: Nos dois níveis. Muitas aulas foram dadas em corredores, em locais de ocupação de alunos, é...muitos é... deixaram de dar suas aulas porque as salas estavam tomadas por alunos egressos de outros estados, que vieram para cá, houve, inclusive, acampamento mesmo, aqui... Então, assim, naquela... se não me engano, num período aí de duas semanas, duas semanas e meia, três semanas, houve uma mobilização bem intensa, né, mas que, depois... a sensação que eu tenho, que fiquei um tempo fora... não que essas coisas tenham sido naturalizadas, porque você não sente a naturalização delas na fala, na revolta dos alunos quando eles se manifestam, mesmo dos professores, mas elas... é como se...ah... nós estamos diante de um quadro, de um congresso tão à parte da sociedade (...) O que nós temos são instituições... O Legislativo, neste momento; o próprio Judiciário também, na figura do STF, muito impermeáveis pelos movimentos populares, e eu acho que isso vai gerando uma frustração, além da violência das últimas manifestações, da violência policial, que, obviamente, amedronta e afasta as pessoas desses locais, né? Então, acho que é uma contingência, aí, grande. É... eu sinto que os alunos, assim... quando eu toco nesse assunto com eles... agora mesmo com essa turma que eu tenho aula às sete horas... nós estamos fazendo um trabalho, no início, uma montagem com bonecos, com teatro de bonecos... e o que eles querem é falar sobre isso. Eles querem... a cena vai... uma crítica à situação atual. Eles querem falar não só do Brasil, mas do mundo. (...). Então, assim, eu sinto que há... que, na verdade, eu acho que o que está faltando é uma articulação dos movimentos, sabe? Dos partidos de esquerda, é... Eu não sei exatamente... e como eu não estava aqui, talvez tenham coisas, assim, dentro da minha análise que me escapem, por não ter vivido esse cotidiano aqui, né?

Denise: Como vocês são avaliados?

I: Somos avaliados pelos docentes, né? [A avaliação] envolve conteúdos, metodologias, relacionamento professor com aluno, bibliografia, enfim, uma série de questões de avaliação, e você tem a avaliação que tá relacionada à produção, que é a avaliação que, digamos, a progressão funcional que também tá relacionada a uma avaliação é... mas fora disso, não há outros, tirando o estágio probatório, né? A menos que você tenha algum tipo de ação que seja considerada arbitrária ou que envolva um processo administrativo, sim, mas, fora disso, não, né? Nós não somos exatamente avaliados pelo... pelos gestores, de maneira direta, não. Somos avaliados pelo corpo discente. Esses são nossos grandes avaliadores (...) Somos avaliados também pela Capes.

Denise: Mesmo na graduação?

I: Mesmo na graduação. Por quê? Para que o professor siga na carreira, ele tem que criar o seu... é... o comprovante, que tá muito atrelado aos padrões da Capes. Embora, quando você faça essa progressão funcional, é uma comissão interna da universidade que vai te avaliar, tá... isso agora tá em processo de

mudança, porque, antes dessa comissão, seu processo ia cair na mão de um relator da Matemática. Pôxa! A pessoa não entende da sua área, tem muita dificuldade de quantificar, de qualificar aquelas evidências. Deu muito problema. Agora, essa avaliação vai ser feita por uma comissão criada, é uma comissão permanente dentro da faculdade e dos institutos. E essa avaliação, ela vai avaliar sua produção, ela vai levar em conta... é... inclusive, a avaliação discente, o que que os alunos avaliam sobre o professor; ela leva em conta a produtividade, né: produção de artigos, livros; no nosso caso, apresentações, participação em congressos e etc. e tal. É... ela... é... nessa última alteração... Porque, antes, havia uma ênfase ... um peso para os professores que atuavam na pós-graduação. Hoje em dia, essa última, começou a ter uma diferença; começou a se pensar realmente no tripé da universidade, porque a universidade é extensão, pesquisa e ensino. Porque, antes, as ações de extensão, elas tinham, como têm para a Capes até hoje... mas, tudo bem... a Capes é uma ... é uma coordenação de fomento muito mais ligada à pesquisa do que a outros setores, então, é compreensível. Mas, dentro da universidade, você seguir numa normativa de avaliação, uma normativa que espelha a normativa da Capes, não tem sentido, porque são outras questões que são colocadas aqui. Porque aí, realmente... aí você se aproxima, se continuasse nessa perspectiva, de uma avaliação muito produtivista, né? Muito sem considerar processos, sem considerar também outros mecanismos com os quais os professores se envolvem nas suas relações cotidianas com a universidade que não estão, nem quantificadas, nem qualificadas nessas avaliações, né? A gente sabe disso. Mas (...) eu acho que é válido acontecer o que aconteceu, né, que a administração chamou toda a comunidade universitária para dizer: “Olha, nossa situação é essa: se nós não tivermos mudança, nós vamos... não vamos operar ano que vem; vamos operar no vermelho”.

Denise: e que mudança é proposta?

I: Então... eu acho que faltou foi justamente isso, a discussão das estratégias: ‘Como é que é? Nós temos que nos adequar ao pouco mingau?’, como se diz.

Denise: Isso não foi dito na reunião?

I: Não, até porque também não houve tempo. Foram tantas apresentações de dados estatísticos, que a reunião acabou tendo um peso muito mais técnico do que político, e essa foi uma crítica levantada ao final. Por um lado, eu compreendo que a função dos gestores à frente de uma universidade, realmente também tem que ter uma postura técnica de explicitação do que vai acontecer nos processos. São processos cotidianos de aprovação de projetos, de atas, de apoio a professores, de recursos, etc. e tal. Como é que isso se opera no dia a dia desta grande máquina que é isso aqui. Agora, por que é que nós estamos sofrendo isso, né? O que é que está por trás dessa situação, é... e o que nós vamos fazer enquanto comunidade em frente a essa situação? E o que falta. Tá faltando totalmente liderança, sabe? (...) Na verdade, acho que tá faltando mesmo uma reação da comunidade acadêmica como um todo, mas é dentro daquilo que eu falei, dentro daquela perspectiva, né? Os estudantes tiveram uma linha de frente, tiveram uma linha de frente. Ocuparam. Não todos (...) e, claro, sofreram também. Os alunos foram presos, vários alunos nossos foram presos.

Denise: No ano passado?

I: No ano passado, nas ocupações, nas manifestações...

Denise: Fale-me sobre como percebe os ecos do pensamento de Darcy Ribeiro, de Anísio Teixeira entre os discentes.

I: Eu acho que o eco é muito pequeno. Eu acho que nós temos hoje, outros... é... outras frentes também que não foram preconizadas por nenhum desses, que são as minorias, que, na época, eram completamente silenciadas: questões de gênero, LGBT...

Denise: A universidade acompanha as reivindicações do próprio tempo?

I: Eu vejo mais forte o movimento negro. Esse... a reverberação no discurso dos alunos e na ação deles, muito mais a reverberação desse discurso, do que, exatamente, é... de uma... de um discurso mais ligado à questão... da ação política como um todo, dessa ação de confronto com um destino imediato, com uma situação imediata, política. Embora, claro que todos esses movimentos também são políticos, e longe de desmerecê-los, mas, ao mesmo tempo, (...) é... pensando até que ponto esses movimentos... eles também nos foram, de alguma forma... não estão sendo desviatórios de um...sabe? Imagina. Eu sou superfeminista, trabalho com gênero, vou dar uma disciplina sobre gênero agora, na pós-graduação, então, assim... longe disso, mas, assim, uma... quase como uma desvinculação uma não compreensão que esses movimentos...

eles estão diretamente ligados, inclusive, à possibilidade de se falar deles, de eles saírem, de eles surgirem. A possibilidade desse fortalecimento dentro de um sistema político favorável. Eles não foram criações espontâneas. Eles não vieram porque um ou outro... Eles vieram de acordo com uma sistema que foi criado dentro dos princípios do governo Lula. Até... eu adiria até FHC em alguns aspectos, com a Ruth Cardoso, com algumas questões de gênero que ela trouxe naquele discurso, mínimo, mas que, de fato, foi implantado como política de Estado, e eles não conseguem entender isso. Eles não conseguem fazer essa ligação entre esses aspectos, entende? Então, acho que está faltando aí... eu acho que está faltando hoje essa perspectiva de junção disso tudo. Mas, no que vai dar isso? O crescimento do fascismo, infelizmente, percebe? O fato de você se confrontar com uma realidade tão dura, né, tão retrógrada, que está fazendo uma desconstrução absurda de várias conquistas, né? Violência contra a mulher aumentando, violência LGBT nem se fala e... discussões, questões de cotas, e etc. e tal.

(...)

I: Eu sinto.... um certo silenciamento, sabe, diante dessa [situação] que está sendo colocada aí. Eu sinto que esses movimentos estão... eu não sei exatamente se estão frustrados, se estão desmoteados, se estão ... é... amedrontados... é... ou se estão... eu acho que talvez o sentimento maior seja de impotência. Como se não tivesse reverberação essa nossa ação. Essa ação, ela não reverbera. Nós ocupamos, nós fomos para a rua, né? Nós lutamos contra o *impeachment*, fizemos várias manifestações ali. A universidade... aqui... nós fizemos várias aulas lá em frente, estávamos em peso, e nada! Estamos diante de um congresso que é impenetrável da... né? Dessa voz das ruas. Então, isso também gera uma... uma certa apatia, né? Uma descrença.

Denise: Como você percebe a Capes?

I: É... Primeiro que nós não tínhamos uma Capes antes, né? E a Capes, ela tem um papel muito normatizador.

Denise: Você já tinha me falado sobre a relação dos docentes com ela. Fale-me mais um pouco pensando, tanto nos veteranos, quanto nos novatos.

I: Adaptam. Adaptam. Os novos, então, que estão entrando, é... eu vejo assim uma adaptabilidade muito grande a esses padrões, sabe? Há uma preocupação com essa pontuação, uma competição, um espírito competitivo. Eu acho que nosso departamento é até um dos que eu vejo... principalmente me referindo ao Instituto de Artes, eu acho que as Artes Cênicas ainda é um corpo muito mais colaborativo, mas, outro... é muita competição. E é tão maluco porque mudar esse paradigma é muito difícil porque isso tá ligado, muitas vezes, a um pensamento retrógrado, sabe? A um pensamento que não está voltado à excelência, a essa perspectiva de excelência, né, que é uma perspectiva de excelência técnica das áreas, mas não é humana, porque ela se perde na busca dessa *expertise*. Você perde a perspectiva social, muitas vezes.

Denise: Da docência?

I: Com certeza. Eu acho que a gente ainda tem um corpo docente bastante elitista, pouco voltado a um clamor... você sente muito ainda, muitos colegas, e eu não estou falando só de Artes Cênicas, mas você vê isso espelhado nos conselhos, né, da universidade, onde se juntam professores de todos os cursos, por exemplo, muito incomodados, sem a compreensão da perspectiva das cotas, então, vendo as cotas, né, a entrada desses estudantes como um empecilho de uma excelência para a universidade. Então, existe ainda, muito, esse discurso. Claro que agora ele vai sair de maneira mais explícita porque agora você tem um contexto que está te permitindo. Então, antes, isso era absolutamente observado porque a gente via nas entrelinhas, né, toda a análise do discurso, que a gente trabalha com esses discursos, você reconhece, mas... eu não posso dizer... Eu tô fora já, eu saí; acabei minha gestão de diretora de instituto, voltei para o meu trabalho mais pessoal aqui, não estou mais tão em contato com essas instâncias onde eu podia observar claramente esses discursos subliminares a respeito de toda essa tentativa de democratização da universidade, nessa perspectiva de que, é óbvio, a entrada desses aqui dentro vai... é como uma pedra na água, né? Ela vai reverberar em outros campos. Porque, muitas vezes, os discursos eram: “Ah, mas isso aí tinha que acontecer primeiro na educação fundamental, no Ensino Básico, e não aqui, essa entrada. Devia melhorar o ensino básico para que esses alunos tivessem condições de entrar a partir de seu mérito, mas um mérito que ele teve porque ele teve condições melhores.” Claro, o ideal é o dia que a gente desaparecer com as cotas, né? Mas, como é que nós vamos fazer isso? Como é que nós vamos operar essas mudanças no ensino fundamental, no ensino básico, pois que só entra aqui dentro é aquela elite que nunca vai voltar para ser um

professor ou para ser um médico que tem uma visão social ou para ser um engenheiro que trabalhe com questões da agricultura familiar porque ele está... isso está permeado na sua história, né? Então, ele tem... ele sente essa vontade de devolução e de transformação em um contexto seu. Como é que essas coisas vão operar? A partir só de políticas públicas? A gente sabe que não, né? Então... é... Eu não sei. Há muito tempo que eu estou sem participar, mas eu imagino como é que estão as vozes de alguns colegas, né?

Denise: Como você percebe a estrutura departamental da universidade?

I: É... eu acho que talvez trabalhar transversalidades seria muito mais interessante, né? Por exemplo: aqui tem o Ceam, né? Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares... Ele é um espaço um pouco isso, né, de temas transversais. Então, você tem o Núcleo de Estudos da Amazônia, que reúne vários núcleos de estudos de Cuba, núcleo de estudo de mulheres, núcleo memória da UnB.... que acaba reunindo professores de diferentes departamentos, mas... eu não vejo isso reverberar.

Denise: Por quê?

I: Ah, não sei te dizer... Eu acho que a gente teve um momento aqui com essa... o professor hoje, ele tem uma quantidade de frente a trabalhar que às vezes... me dispersam. Nossa! Teve um momento que falei: “Gente! Tô me sentindo completamente fragmentada aqui dentro desta universidade”. São frentes demais! São exigências demais, tipo essas Capes, CNPq: “Você tem de fazer tanto”, “Você tem de dar tanto”, essa ideia muito produtivista, muito... e que ela... é claro, você tem de progredir na carreira, você não pode ficar parado, você tem, né... Você tem esses espaços que você tem que conquistar. E eu acho que esses foram alguns... alguns mecanismos que diluíram a nossa potência. Sabe? Eu acho que faltou e falta ... é... digamos... um... “Afinal, nos estamos aqui pra quê?”, sabe? Essa é a grande pergunta.

Recorte da entrevista com a colaboradora CD

Tempo de docência: 29 anos

Duração da entrevista: 1h30

Data da entrevista: 7/6/2017

Denise: O que é a docência universitária?

CD: É uma saga, mas é onde você tem mais autonomia.

Denise: Com essa palavra, “autonomia”, a gente já começa então...Autonomia em que sentido?

CD: Eu diria autonomia de pensamento, né? Porque, por mais que você receba uma série de condicionantes, você tem direito de pensar por você mesmo. Aliás, sua profissão te exige isso, né? E... assim....também autonomia de criar estratégias para poder conviver com essa, com essa... com essa... com essa loucura toda, né? Com essa demanda social que vem, assim, num formato muito estruturado, mas à qual, por enquanto, você ainda pode dizer uns “sins” e uns “nãos”.

Denise: O que você chama de demanda estrutural?

CD: É a universidade tentando responder a uma demanda do Estado... que vem do Estado, do que são as demandas sociais. E aí, a compreensão do Estado do que são essas demandas é... ela varia, mas, a gente pode dizer que, no presente momento, ela tem uma configuração que confunde bastante sociedade com mercado, e que exige muito mais excelência técnica do que processos de interação e relacionamento, que elevem o nível... o poder criativo da sociedade, e...é mais fácil atender a determinadas camadas que a outras, né? É... os processos, os meios, as próprias leis, né? Elas também condicionam muito, dificultam muito, né, você fazer determinados caminhos que são, na verdade, pouco valorizados por essa compreensão de sociedade, né? Então, assim...Você pode fazer. Vai dar um trabalhão. Vai dar um trabalho do cão. Você vai ter de ter uma paciência de jó, mas você ainda pode fazer. Eu não sei até quando, mas, por enquanto, você, dentro da universidade, ainda tem algumas possibilidades de fazer por caminhos que o Estado não....vamos dizer assim, não prioriza, não valoriza, não compreende que tenha um grande significado dentro desse processo de construção ou produção do conhecimento universitário.

Denise: Entendo. Há uma possibilidade de fazer, mas ...

CD: Não é a tendência... E não é só que não seja a tendência, é a contratendência mesmo. Assim.... Já estamos em nível de resistência mesmo.

Denise: Você poderia me dar um exemplo dessas demandas?

CD: Eu posso te dar um exemplo claríssimo pra mim. Eu trabalho num projeto de Educação de Jovens e Adultos, nos assentamentos de reforma agrária, financiado pelo Pronera, que é o Programa Nacional de Reforma Agrária, que é uma conquista dos movimentos sociais e que é financiado pelo Incra, né, que está dentro desse âmbito de reforma agrária, e não do âmbito de educação. Ok. Eu terminei um processo em 2014, é... final de 2014, início de 2015. Ele foi um processo bem-sucedido, a gente formou mais do que a média, né? Teve um sucesso maior do que a média de formação, teve publicação (-). Teve formação de educadores, teve um amplo processo de monitores, é... TTT, etc. e tal, mas, depois que a gente acabou, a gente teve que, de novo, entrar em um processo burocrático para poder fazer a segunda vez. Eu tô até hoje presa nesse processo. Aliás, estava ali no computador tentando desenrolar documento, planilha e não sei quê porque, a cada hora, você tem uma demanda; a cada hora, você tem uma exigência. Cada hora... então, são dois anos, quase três, que eu tô pelejando para poder fazer um segundo processo de um processo que foi bem-sucedido, que todo mundo aplaudiu, que todo mundo achou que foi ótimo, entendeu? E que aprovaram, pedagogicamente, rapidinho. Então, assim.... Tudo isso é trâmite burocrático. Tudo isso é trâmite para poder fazer um termo de cooperação, e instituições que têm ritmos diferentes, compreensões diferentes do que sejam, né, os valores.... interpretações diferentes da lei, processos administrativos que não casam. Então, você passa dois anos desenrolando um novelo, assim, para você poder, depois, poder fazer alguma coisa, é...com alguma sustentabilidade, né?

Denise: A burocracia estatal interfere no fazer universitário?

CD: Ah, sim, e cada vez mais, né, porque, com esse advento da informática, fica mais difícil. Não fica mais fácil.

Denise: Por que, com o advento da informática?

CD: Porque a informática, ela tem um lado muito bom, né, que é essa coisa de agilizar os processos de comunicação, mas, por outro lado, é... ela demanda padrões tão quadrados, tão...tão.. fechados de significação que você não consegue encaixar direito coisas que não estejam muito bem é...como é que eu vou dizer.... que não correspondam muito bem a essa intencionalidade, por exemplo, do Estado, né? Então, o que corresponde à intencionalidade do Estado você consegue colocar perfeitamente nos programas de computador, nos sistemas, etc. e tal. O que não corresponde, fica sempre... uma coisa que eles não sabem como absorver, você não sabe como botar e aí tem que fazer uma alta negociação para abrir esse espaço, fora o fato de que, cada vez mais, com esse processo informático, você concentra em você todas as ações. Antes, você tinha funcionários, você tinha uma série de pessoas. Agora, é tudo concentrado em você. Então, o tempo que você gasta é muito maior.

Denise: Você já tinha me falado sobre a relação entre universidade e Estado e as modificações porque passa a universidade. Fale-me um pouco mais sobre isso.

CD: É um processo adaptativo mesmo, naquele sentido mais darwiniano da palavra... eu sou bióloga...

Denise: Qual o impacto desse processo no fazer docente?

CD: A gente tá vivendo esse período de transição porque... esse mesmo programa de que eu estou te falando é muito emblemático, porque: porque ele foi criado em 98 a partir das discussões dos movimentos sociais do campo com a universidade, que gerou esse conceito de Educação do Campo e que abriu várias portas e que chegou ao ponto de a gente ter hoje, dentro da universidade, uma licenciatura em Educação do Campo. E o Pronera, ele foi a primeira ação. Então, ele é quase filho da universidade, e hoje, eu tenho que discutir com ela porque ela tá cobrando uma taxa de ressarcimento de um projeto... Ela cobra uma taxa... isso foi uma decisão do CAD, de cobrar uma taxa de todos os projetos para que a universidade possa pagar suas contas, né? E aí, assim, não existe uma diferenciação entre um projeto, que é um projeto como o Pronera, que vem de uma... que serve a um público de baixa renda, que você tá tirando de um público que não tem, e um projeto de uma grande empresa. Você paga a mesma coisa, né? E aí, o Inkra de lá briga, porque... “Não! Como é que a gente vai pagar?” não sei o que, porque sempre foi uma parceria com uma contrapartida. Agora, a contrapartida, o Inkra tem que pagar também. E aí eles não entenderam, não compreenderam ainda o que está acontecendo, né? Mas, de qualquer maneira, a universidade está tirando do pobre a mesma coisa que ela tá tirando do rico. E não tem essa compreensão política porque as pessoas que estão tomando as decisões nos fóruns de decisão, no caso, o Conselho de Administração, elas estão preocupadas com a questão mesmo da sobrevivência e da administração econômica da universidade. Então, não faz a ponte disso com a compreensão política, com o significado político que os projetos têm, né? Então, você... se você... Eu ouvi, e é a segunda vez que eu ouvi de um funcionário da Diretoria de Apoio aos Projetos que... “Ah, então, se o órgão não pode pagar, é melhor você não fazer!” E aí, você tem que se segurar para não ter um ataque, né, e não pular no pescoço do cara e dizer para ele: “Olha, meu amigo, eu entendo seu ponto de vista técnico. Tecnicamente, você pode estar correto, mas acontece que a universidade tem uma dimensão técnica, uma dimensão política, uma dimensão acadêmica, social, e a gente precisa pensar [no] custo social que houve para se construir um programa desse e todo o tempo acadêmico em que os pesquisadores se formaram para produzir esse tipo de conhecimento e agora a gente fecha a porta como se nada disso tivesse acontecendo porque não pode pagar uma taxa?” Então...

(...)

Denise: E como esse conselho reage diante dessa sua argumentação?

CD: Então... a universidade reage, mas ela não me libera. Então, eu tenho que engolir. Se eu quiser fazer eu... eu tive que engolir, e... agora, eu vou ter que negociar com o Inkra: “Olha, não consegui.” Talvez, se eu tivesse mais tempo, se eu fosse mais nova, eu ainda brigasse aí, mas nós estamos devendo esse projeto há dois anos para o movimento, quase três, e eu não posso fazer eles esperarem mais. Então, é melhor perder algum dinheiro neste momento do que peitar essa briga, mas ela vai ter que ser peitada em algum momento. Eu estou esperando a resposta do Inkra... Eu não vou peitar neste momento porque não faz sentido, mas, deixa o Inkra responder agora, juridicamente, para eu poder ver o que eu vou fazer.

Denise: Na sua percepção, como é a valorização dos distintos tipos de pesquisa dentro da universidade?

CD: Olha, é uma pergunta complicada porque eu não estou em todos os lugares, mas, assim, o que eu noto... eu noto que há níveis de valorização das... dos espaços de trabalho na universidade que são diferenciados.

Então, se você pensar, por exemplo, ensino, pesquisa e extensão, né? Todo mundo faz extensão, faz pesquisa. Todo mundo que faz pesquisa estende um pouquinho. Esses níveis, a gente sabe que são diferentes em suas valorizações. Tanto para pesquisas na pós-graduação, é... não só o valor financeiro, o valor mesmo é diferente do valor que você tem para a extensão ou mesmo o cursinho. E aí são ações bem concretas que ... você, por exemplo, pode enxugar um currículo de graduação para poder dar mais tempo para os professores poderem trabalhar na pós-graduação. Você pode enxugar espaços físicos, né, de ensino, para poder ampliar espaços físicos de pesquisa. Então, tem mesmo alguns indicadores bem concretos dessa desigualdade que se estabelece. E acredito que, claro, os financiamentos determinam muito para onde vão... para onde caminha esse processo do que é priorizado. O critério é dinheiro.

Denise: Fale-me um pouco mais sobre essa desigualdade.

CD: Eu não fiz uma pesquisa com clareza para te dizer: “Olha, a Engenharia recebe mais”, mas é claro que Engenharia recebe mais e Educação recebe menos. Não preciso de pesquisa para dizer isso. Nem você precisaria de nada para saber disso. Isso já está instituído desde o Brasil Colônia, mas, claro que é um sistema de desigualdade mesmo, na distribuição do financiamento, na valorização política, na... é... no aporte de infraestrutura e de recursos que você ganha. É desigual mesmo. Não é diferente, é desigual.

Denise: Mas você não tem claro qual é o critério porque mais aqui e menos lá?

CD: Não... eu tenho claro, sim: o que dá mais ponto para a universidade. A universidade tem uma avaliação e ela prioriza... ela entra nessa avaliação com tudo, ou seja, ela não nega a avaliação, ela entra na avaliação. Assim como eu, por exemplo, vejo que não tenho saída, ela também vê que ela não tem saída. Só que, no meu caso, eu vejo que não tenho saída neste momento, mas, no momento seguinte, eu já tô pensando em como lidar com isso. A universidade, na medida em que ela entra, parece que ela vai tomando gosto pela coisa. Ela vai vestido a camisa.

Denise: E isso nos leva à próxima pergunta que eu queria lhe fazer: qual a sua percepção sobre os *rankings* internacionais?

(...)

Denise: Como você vê os novos docentes?

CD: O perfil dos novos docentes... ele é superinteressante. São pessoas jovens, que fizeram mestrado e doutorado muito cedo, a maioria delas trabalhou na iniciativa privada e vêm para cá como se aqui fosse igual a uma universidade privada e se comportam com se estivessem numa universidade privada. E veem as relações de poder da mesma forma e se relacionam de uma forma bastante competitiva e isolada, individual, (-), mas, principalmente, criando relações de poder que são muito parecidas com as da iniciativa privada. Então, elas reproduzem aquilo que elas viveram lá fora. Elas estão perdendo os outros... os outros referenciais estão desaparecendo. As pessoas que têm esse perfil da iniciativa privada estão assumindo o poder. Ai, [a universidade] tá ficando com cara de iniciativa privada.

Denise: Isso me leva à próxima pergunta, mas que você já parcialmente respondeu. Os educadores em que eu me fundamento para estabelecer o conceito da universidade que eu investigo são Anísio Teixeira, Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro e tem também a ideologia da educação de Paulo Freire.

CD: São aqueles carinhas que estão ali em cima [apontando para o acervo da própria estante em sua sala no departamento na universidade].

Denise: Pronto... Eles estão me fundamentando. [Caso dissessem]: “Bom, Denise, essa universidade que você defende ‘nunca existiu’”. Não, ela existiu. São esses pensadores que a fundaram...

CD: Anísio Teixeira morreu por isso.

Denise: Fale-me um pouco do eco do pensamento deles na universidade.

CD: Não há. O tempo dos pioneiros passou. Agora, é o tempo da estrutura mesmo, que é o pior tempo. É o tempo dessa estrutura burocrática mesmo, que domina, que é ... faz da universidade uma máquina. Eu espero que, no futuro, ela se repense, mas, neste momento, a preocupação da universidade é muito com sua estrutura, com sua sobrevivência e com essa capacidade de se adaptar aos sistemas que estão sendo propostos. Esses jogos, que eu chamo de jogos de poder, essas estruturas de *ranking*, avaliações... então, ela tá nesse momento... e os pioneiros, infelizmente, estão sendo expulsos... que têm esse espírito... estão sendo expulsos porque, neste momento, não cabe a utopia na universidade porque ela está preocupada com a sobrevivência. É...

(...)

Denise: A quem e para que a universidade educa hoje?

CD: Olha, eu acho que se educa, na UnB, para se entrar nesse sistema mesmo, acadêmico, nessa proposta que hoje você tem... que essas avaliações simbolizam. Ou seja, a produção acadêmica como quantidade e não... você ter algo a dizer de verdade. Então, você tem de ficar inventando artigo e atender às demandas do mercado, fazer as parcerias internacionais, se submeter a certas lógicas internacionais, ter um padrinho. Ter uns padrinhos, assim, e tal... e outras questões que dizem respeito a esses padrões que você conhece.

Denise: Você já tinha falado sobre suas percepções sobre a Capes e sua decisão de não entrar para a pós-graduação. Fale-me um pouco sobre isso.

CD: Eu vou te dizer só uma coisa: nunca entrei na pós-graduação porque eu não concordo com nada do que a Capes propõe. Eu acho que a gente tinha, lá no início, que ter ido buscar outro caminho, ter resistido a essa prisão, mas eu fui voto vencido e aí nunca fui para a pós-graduação, porque aí também seria uma incoerência muito grande da minha parte. Então, é isso. Pra mim... A Capes... olha só, né, foi Anísio Teixeira... (risos). Se ele soubesse que estava criando um monstro, né? Mas, não sei, eu acho um instrumento violentíssimo de controle social sobre uma coisa que precisava ter liberdade intelectual. Você não pode cercear a liberdade intelectual da maneira que a Capes faz. Eu acho um absurdo isso.

(...)

Denise Existem instrumentos de avaliação do seu desempenho dentro do seu departamento?

CD: Olha, eu diria que não. No meu departamento, não.

Denise: nem em número de alunos... na graduação, não? Número de orientandos, de artigos...

CD: Eu acho que a faculdade tem alguns instrumentos, e a pós-graduação tem os instrumentos. Mas quem não está na pós-graduação tem sido até meio que poupado, mas agora existe uma, vamos dizer assim, uma avaliação oculta, na medida em que, assim: “Ah, como é que está o seu projeto?” Se você não puder justificar, não fizer todo esse quantitativo, não fizer toda essa coisa, daqui a pouco, você perde a sala. Então, existe. Você nem sabe exatamente quais são os critérios, mas existem, mas, no departamento, não. Meu departamento, não.

Denise: Quem é o aluno que você está formando?

CD: Então, nós estamos formando o sujeito que nós queremos formar, que é o sujeito combativo, que não baixa a cabeça, que questiona, etc. e tal.” E a Secretaria está reclamando porque não é um sujeito adaptável. E aí, a resposta que vem é um currículo que adapta. Então, de fato, nós estamos trabalhando para servir a um mercado que, no caso, é o Estado, mas é um mercado. É um Estado-mercado.

Denise: Fale-me um pouco da sua relação com seus pares.

CD: Eu tenho muitos pares. Então... eu não tenho as mesmas relações com todos eles. Há aqueles com quem eu compartilho um pouquinho e há aqueles que tão lá pra gente dizer “oi”, de vez em quando, na reunião do departamento. Hoje tem até aqueles que eu nunca vi. Nós estamos nesse ponto, em que não existe acolhimento. Tem um cara que é substituto hoje, aí já saiu, já entrou outro substituto, outro substituto. Chega na reunião do departamento, não dá nem para você saber o nome do cara. Já entrou outro substituto no lugar dele. Então, assim, as relações são diversas, mas, assim... se eu comparar com as relações de dez anos atrás, eu diria que elas estão mais frias. Hoje eu tenho menos pares com os quais eu compartilho utopias, afetividades e etc. e tal do que que tinha dez anos atrás. Dez anos atrás, a Faculdade de Educação era uma família. Era uma família. E, assim, eram pessoas por quem eu tinha um imenso respeito, considerava mestre, né? E... Eu me sentia muito orgulhosa de trabalhar aqui. Mas eu era a pessoa que tava... nova. Hoje, eu faço parte da geração mais velha, então, assim... e o meu olhar, para quem chega, é um olhar em que eu não reconheço mais aquelas... aquelas... aqueles sonhos, aqueles ideais que a gente tinha antigamente. Então... tô ficando velha mesmo.

Denise: E aí, você falou das reuniões de departamento. Quais são as principais pautas? O que é mais decidido?

CD: Normalmente, as principais pautas são pautas burocráticas, tipo, aprovar projeto de extensão, aprovar saída de professor para pós-doutorado, muitas pautas burocráticas. Eventualmente, você tem algumas pautas... por exemplo, nesse processo de reestruturação de currículo, você tem algumas pautas que dizem respeito a currículos, disciplinas que estão entrando, disciplinas que estão saindo, etc e tal; estatuto da

faculdade, se está tudo ok, e algumas questões burocrático-financeiras, por exemplo: como é que a gente vai distribuir os recursos que chegam ao departamento, quanto que vai para a passagem; [se] pode pagar passagem internacional, [se] não pode. Umas coisas assim. Normalmente, as pautas são essas. Todo mundo senta e diz assim: “Olha, nós precisamos deixar uma reunião para fazer uma discussão mais de fundo.” Mas essa discussão, ela quase nunca acontece. Quando ela aconteceu na época da reestruturação curricular, foi bem traumática e bem difícil de administrar porque, realmente, ela entrou num campo de disputa de poder, e não de ideias, né? Então... é... foi pior do que ficar só no burocrático. Então, hoje, eu acho que as pessoas estão preferindo ficar só no burocrático.

(...)

Denise: Você tem muitas atividades burocráticas para além dessas pedagógicas, de sala de aula?

CD: Não. Eu me desincompatibilizei de todas desde que eu quase morri do coração com negócio de chefia de departamento. É... realmente, foi a última daí pra frente. Eu assumo alguma comissão, eventual, quando eu acho que, ali, não dá; tem que fazer algum movimento, não pode deixar o negócio daquele jeito. Aí, eu... aí eu vou, como foi agora o negócio do estágio. Uma ou outra coisa que você acha que pode dar uma contribuição para que aquilo saia... ou não faça a gente entrar mais no buraco ainda dessa formatação. Aí se eu vejo que tem alguma possibilidade de apresentar alguma ideia que possa... nesse sentido, aí eu entro, mas, eu não entro mais em atividades burocráticas administrativas. Eu não entro mais.

(...)

Denise: (...) na sua visão, o que é que a universidade espera de seus profissionais de educação?

CD: Que cumpram seu dever. A universidade está igual ao Exército: a universidade espera que você cumpra seu dever, ou seja, que você faça seu ensino, pesquisa, extensão... Extensão, ela não espera. Ela espera que você faça ensino. O que ela espera de seus professores de graduação é que eles deem suas aulas e orientem seus alunos e façam o que eles têm de fazer dentro do modelo que está colocado, sem grandes inovações.

Denise: Você percebe, entre os seus pares, algum movimento de resistência a isso?] (...) Ainda existem indícios de resistências, mas que, gradativamente, vão sendo solapados e que devem acabar nos próximos cinco anos aqui dentro... Deve acabar.

(...)

Denise: Você percebe, no departamento, um movimento de descolonização de saber?

CD: Não. Eu diria que tem gente pesquisando fora dos cânones, mas são poucos. A maioria está nos cânones.

Denise: Os professores tentam fazer com que os alunos frequentem outras disciplinas de outros departamentos?

CD: Há professores que fazem isso, mas são minoria, bastante minoria.

(...)

Denise: A Faculdade de Educação está inovando epistemologicamente, teoricamente?

CD: Bom, olha. Você está perguntando para uma pessoa... Eu vou dizer para você: essa é minha opinião pessoal, ela pode estar enviesada, mas eu acho que ela estava inovando epistemologicamente, mas eu acho que ela vai parar de fazer isso.

Denise: Só para fechar aquela questão da relação entre Estado e universidade, me fala um pouco da relação da universidade com a política.

CD: Acho que ela está ... Ela tá numa transição. Digamos que ela tá em cima do mundo. Ela era uma instituição há dez anos, por exemplo, que... até menos de dez anos, ela era uma instituição que tava aqui, ela tava brigando, lutando. Agora, ela subiu o muro. A tendência é pular para para o outro lado. Minha impressão é que ela vai pular para um lado em que ela vai ser pautada pelo Estado. Ela tá perdendo o poder de pautar o Estado e vai começando... Já está se submetendo.

(...)

Denise: Ela [a universidade] lida, efetivamente, com esses problemas sociais – a inclusão dos negros, dos índios/

CD: Ah, não fazem mesmo. Não fazem mesmo. Não fazem... “Ó, a gente abre pra vocês entrarem. Depois que vocês entrarem, aí, se virem”. É isso, não tem discussão. “Ah, mas tem o cara que orienta...” e tal... Ela, como instituição, não lida com isso. Abre: “Pode entrar” tal... “Ah, entrou? Já fizemos o nosso *marketing* aqui de que recebemos a diversidade, então, tá bom.” Aliás, hoje é isso, né? *Marketing*. A maior parte das

coisas é *marketing*. Não é realidade. É só *marketing*. Então, nesse caso, é a mesma coisa. Eu acho que não tem esse lidar com nenhuma coisa, não. Até existe uma reação bem forte com relação a essas políticas, que só se seguram porque ainda existe uma pressão social, um grupo interno que segura essa coisa.

(Segunda entrevista em 9/4/2018)

Denise: Na primeira entrevista, você já tinha me falado sobre como você vê a relação entre Estado e universidade. Fale-me mais um pouco sobre isso.

CD: Hoje, pior do que quando a gente conversou pela primeira vez, né? Porque, naquele momento, você tinha contradições... Eu vou chamar assim com muitas aspas, no “campo do espírito”, o espírito da coisa, né? Mas agora você tem as contradições de base material mais forte, né? Assim, você tem esse embate... de destruição mesmo, né? Você tem esse embate pra realmente acabar com a universidade pública, acabar com essa...com esse espaço de liberdade, né, que... Claro que é sempre uma liberdade relativa. A gente não tá... não é ingênuo, né, mas essa... esse espaço de autonomia, né, que a gente, dentro da universidade pública, ainda tem pra se expressar, pra buscar caminhos, pra fazer essa ponte com a juventude, etc. e tal. Então, agora eu acho que, mais do que nunca, a base de conflito entre esse Estado que está colocado agora, né, esse Estado golpista (risos) e essa universidade que já não tava lá com essa bola toda, mas que, pelo menos, ainda tinha, né, dentro dela, expressões e pessoas e espaços é... de uma mobilização para uma coisa mais... mais progressista, mais... uma reflexão mais profunda, né, mais transformadora, mas emancipatória... acho que a palavra é essa. Agora, eu acho que o embate está mais forte, né? Agora, o embate está pior. Então, agora a gente tá lutando para pagar as contas, o que é uma... Antes, a gente tava lutando por financiamento, por... é... progressão funcional, e já tava tendo que ceder em várias coisas em função disso, mas, agora, a gente está lutando para pagar a conta de luz, de água... então, agora, a situação piorou bastante. Do primeiro momento em que a gente conversou para agora, nesse... nessa transição, piorou.

Denise: Você tinha me falado de uma adaptação da universidade a esse novo cenário político, econômico/

CD: Eu acho que, assim, a universidade estava nessa perspectiva. Ela tinha avançado um pouco porque as políticas tinham avançado um pouco no sentido de se abrir pra... sei lá... pra novas, né... para acolher novos públicos e etc. e tal, mas os professores, os pesquisadores, de uma maneira geral, é...estavam em processo meio de adaptação a esse formato de universidade que, na verdade, era um formato meio... meio da globalização, né? Então, um negócio que... se você olhar o Brasil, é... tudo ainda é aquela coisa de mudar sua parceria internacional, quem é sua parceria internacional, quem são as revistas, né... quais são as revistas em que você publica, né? É... Quanto que você orienta, né (...) muito mais a pós do que a graduação. Então, eu acho que tava nessa coisa, mas a universidade tava indo por aí porque os professores não pensam muito mesmo na... Desculpa. Eu vou falar assim... mas agora eu tô aposentada, eu posso falar mais ainda. Os professores não pensam no futuro. Pensam num presente imediato, no SEU presente imediato, né? Então, no seu presente imediato, ou seja, do professor ou do grupo de pesquisa, a maioria das pessoas entra no caminho que tá proposto. E é isso que faz com que ela sobreviva, né? Mas, é... esse diálogo, agora, nem isso é possível, nem esse está sendo mais possível.

Denise: Esse... dessa certa adaptação?

CD: É porque, agora, a adaptação é a outro... é a coisas muito diferentes, né, porque esse caminho... por que esses pesquisadores e professores foram entrando por esse caminho? Porque de alguma forma, esse caminho tem algum valor, tá? Ele não é, assim... Quando eu falo assim, não quer dizer que eu não valorizo a pesquisa, não valorizo a parceria internacional, não valorizo a publicação. Eu valorizo. Tudo isso tem algum valor. É... o excesso e o formato com que as avaliações olham para isso é que eu acho que não é legal, né? Mas, é... não era uma violência contra os professores. Eu acho que de certa forma era uma violência contra os alunos de graduação, mas não uma violência contra os professores. Eles podiam fazer isso porque isso, de alguma forma, fazia sentido para eles. Mas, agora, realmente, agora, é... a coisa tá mais apertada, né? Então, se você corta financiamento, você corta... a própria progressão começa a entrar em xeque, a universidade pública começa a entrar em xeque... aí não tem muita possibilidade, né, de se adaptar ou de fazer qualquer outra coisa, né? Então, eu acho que esse conflito é bem recente. Tem a ver com esse novo... essa nova... esse novo momento, esse novo modelo pós-*impeachment* e eu acho que agora os professores estão se olhando

para ver o que é que vai acontecer, né, e reagindo, né? Amanhã vai ter ato público, e... Agora, é uma reação. Vai ter que ter uma reação porque, não tem como entrar nesse caminho e ficar tranquilo: “Ah, vão privatizar a universidade, mas está tudo bem. A gente se adapta”. Não. Não é assim, né?

Denise: Entendi. Só mais uma pergunta: eu queria que você me falasse mais um pouquinho sobre como a universidade lida com suas ações afirmativas, ou seja, com a inclusão.

CD: Então. A gente... A universidade, aí, eu acho que não dá pra gente falar da universidade genérica, né, porque são muitas as universidades e elas não lidam da mesma maneira. Então, eu posso falar do lugar em que eu estou, da UnB, né? Então, a UnB, ela tem uma dualidade. Ela tem uma abertura grande pra essa questão de acolher a diversidade, mas ela não tem políticas internas que realmente deem sustentabilidade a esse grupo. Então, ela recebe as pessoas, as várias categorias de pessoas que chegam, e aí, “pode vir.” Aí, depois que você está aqui dentro, “o problema é seu”, né? Então, eu acho que em alguns campos onde existe um grupo que mais efetivamente está preocupado em fazer esse acolhimento, esse acolhimento existe, por exemplo, se você pensar na Educação do Campo, eu acho que os camponeses que veem têm uma luta grande das pessoas que estão... na Ledoc, por exemplo, Licenciatura e Educação do Campo, para acolhê-los, pra... Nossa! Eu conheço essa luta há muito, muito tempo, e esse grupo é um grupo que tem essa perspectiva e ele.. ela é forte, e essa ação, por exemplo, ela vem no sentido de ter um grupo dentro da universidade que acolhe, porque... *Acolher* é uma palavra, é... que eu tô usando para colocar dentro várias coisas, né? Mas ela... acho que dá para entender o que é que eu estou querendo dizer com acolher, né? Essa coisa de a pessoa poder entrar e aí ter estrutura para poder estar dentro e poder sair um dia e sair bem-formada.

Recorte da entrevista com a colaboradora MCS

Tempo de docência: 7 anos

Duração da entrevista: 40 minutos

Data da entrevista: 21/6/2017

MCS: [O ensino superior] vai nessa linha de formar alguém para dar uma retribuição social. No caso, professor.... Ele vai trabalhar em uma escola pública ou privada, mas vai trabalhar com valores éticos dentro da sua competência técnica, que a gente não pode negar, né? Competência técnica para quê? Então, essa pergunta... eu trabalho nessa perspectiva: da construção de um *ethos* profissional. Tem que ter essa contrapartida mesmo do aluno para o campo de trabalho. Preparar técnica e eticamente para atuar.

Denise: Essa é uma visão sua ou você percebe uma tendência institucional?

MCS: É minha. É minha e da área em que eu trabalho.

(...)

Denise: O currículo da sua disciplina está em mudança?

MCS: Tá em mudança, tanto é que nesta semana vai haver uma reunião para definir o novo currículo. (...)

Então, a gente trata a discussão da inserção profissional no mundo do trabalho (...)

MCS: (...) A minha questão hoje é a seguinte: o que é ser professor?

Denise: Na universidade pública...

MCS: Na universidade, eu nem pensei. Estou pensando nesse professor que vai para a escola, tá? Porque a gente tá formando esse professor que vai para a escola. Eu não pensei na gente, mas, eu penso assim: quem é esse sujeito? Ele vai ser um pesquisador? Ele vai ser um cumpridor de tarefas vindas da Secretaria de Educação, que, por sua vez, né, vem com as orientações gerenciais do Banco Mundial, do Banco Interamericano, enfim... Eu participo de um grupo de pesquisa, a Rede Centro⁹⁹, e nós estamos estudando o que é ser professor. Estamos estudando as pesquisas sobre professores na região centro-oeste. O que dizem as pesquisas sobre os professores do Centro-Oeste. E uma das... vamos dizer assim, uma das linhas... uma das respostas que a gente encontra é essa tendência de as agências internacionais pautarem a formação dos professores. E pautam as linhas de pesquisa, pautam os CC, vão pautando... e a tendência é que se reproduza esse discurso, porque tudo isso é critério para financiamento, é critério para você estar na pós-graduação, é critério para você seguir sua carreira profissional. Então se impõe como algo que você precisa seguir... essa linha de pensamento, esse discurso, né? A linha de pesquisa para formação do professor: esse professor, ele é o professor multitarefas, é aquele que preenche as notas, fala com os pais, desenvolve seu conteúdo e também... Bom... É um individualista. Ele precisa ser competente, porque, se ele sair fora desse modelo, ele não é um bom profissional.

Denise: Por meio de quais mecanismos essas agências, esses órgãos internacionais vão pautando essa formação? Como elas entram na universidade?

MCS: Pelas políticas públicas de financiamento de determinados... da disponibilização de recursos para determinados projetos. Eu não queria detalhar muito porque essa não é minha área específica de estudos. Mas tem pessoas que são absolutamente conhecedoras desses mecanismos, como funcionam... que nós... O que eu tô fazendo com meu grupo de pesquisa é identificar esses aspectos nas pesquisas. Como é que as pesquisas vão se estruturando e vão dando também uma fotografia da realidade, né, das dificuldades dos professores, da precarização do trabalho docente. Por exemplo: o professor que vai no final de semana fazer especialização para se manter no emprego. Durante as férias, ele vai fazer um curso para poder estar mais qualificado para se manter no emprego, né, porque o prazo de validade do diploma é exíguo. Então, para ele se manter no mercado, ele precisa estar sempre fazendo uma formação continuada, e as condições dessa formação continuada são... é dada a partir da situação dele no mercado de trabalho. Então, ele vai, no final de semana, fazer um curso, no tempo que ele poderia estar com a família, ele poderia estar se atualizando (sic), né? Nas férias, no final de semana. Então, isso é uma precarização do trabalho docente, porque ele vai

⁹⁹ Disponível em: <<https://ppge.fe.ufg.br/n/49772-redecentro-rede-de-pesquisadores-sobre-professores-do-centro-oeste>>. Acesso em: 2 nov. 2017.

entrando na vida cotidiana, enfim...vai tirando do trabalhador aquele tempo que ele teria para viver. Então, a gente identifica alguns aspectos dessas questões na pesquisa. A gente faz essa leitura. Eu estou ainda, assim, tentando sair desse empírico para poder entrar na leitura teórica do que significa isso. Então, eu responderia parcialmente a essa sua pergunta: de que modo as agência estrangeiras vão entrando. Agora, uma coisa que você diz assim, por exemplo: como é que isso acontece numa universidade? Para a gente, aumentou muito o número de tarefas burocráticas. Você tem que entrar no sistema SEI (Sistema Eletrônico de Informações). Toda a sua vida, todas as referências... você não precisa falar mais com seu colega, comentar algum processo. Está tudo no sistema. Eu vou lá no balcão, pedir uma informação, como docente: “Olha, eu preciso de uma ajuda para preencher um formulário...” “Ah, professora. Você tem que entrar no sistema”, né? Então, tudo bem. Eu vou para casa e eu me viro. Então, o tempo que eu fíco, que eu gasto com essa parte burocrática é imensa. Tempo que eu poderia estar estudando. Então, o prazer de você estudar, de você descobrir, de você conversar, entende? Essa coisa que eu busquei na universidade, eu sinto que está sendo desidratada por essas demandas administrativas.

Denise: Essa resposta me leva à próxima pergunta: como você vê os critérios de progressão funcional docente?

MCS: Sim. A progressão funcional é o modelo exato dessa pergunta. A progressão funcional tem todos os elementos de uma produtividade que leva em conta esse desempenho de produção de artigos... produção de artigos para revistas Qualis A e B1, né? Para baixo disso aí, já não é tão... A pessoa não progride, né? Então, eu, sinceramente, eu acho assim: é complicado, essa progressão funcional. Você tem que estar dentro desse parâmetro. É isso?

Denise: Como você percebe os *rankings* entre universidades?

MCS: Acho que talvez a gente devesse ver por departamentos, né? Por exemplo, a Farmácia, Medicina... quem dá o produto. Quem consegue conversar com o mercado, diz assim: “Vamos fazer tal pesquisa porque vai te dar um produto.” Com esse resultado, você pode colocar uma... como é que é... assim... essa coisa de certificação, né? Você pode certificar o seu produto com o resultado da minha pesquisa. Então, nós somos parceiros, né? Eu ganho um recurso para fazer a pesquisa e você vai ter itens para sua certificação. É uma negociação impressionante, não é? Que pode te dar, então, espaço para você pesquisar, recursos, financiamento e condições para publicação, etc. e tal. O departamento X pode ter mais essas condições. Agora, outro departamento que funciona com formação humana...

Denise: Como o seu, por exemplo.

MCS: Como o meu, por exemplo. Que retorno pode dar um conselho? Tá? Eu sou orientadora, eu dou conselho, meu produto é conselho. Qual é o resultado que eu vou colher? Eu vou colher o resultado de um conselho talvez daqui a uns seis anos, quando o aluno terminou o curso e aí se ele encontrou um emprego dentro da área, tá? Se ele tá feliz com o que tá fazendo, etc. Então, veja quantas variáveis vai ter aqui nos meus resultados comparando com um departamento que tem um produto, um remédio (...) certo? Então, eu acho que esses ranqueamentos precisam ser talvez mais detalhados (...) Aí, vai colocar todo mundo no mesmo balaio, né? Até por um lado pra gente é bom porque a gente vai junto com os outros que estão lá em cima, porque, se for olhar para o departamento, talvez a gente, nesse *ranking*, não consiga, é... toda essa projeção. Talvez os critérios precisem ser revistos, detalhadamente, para cada.

(...)

MCS: (...) Se você for ver for ver as pautas das reuniões do colegiado, as reuniões são mais administrativas. A gente se reúne para trata de lista de oferta, de saída de... sabe? Essas coisas mais...autorização para isso e para aquilo.

Denise: Como a universidade lida com a diversidade?

MCS: Eu acho que existe isso forte, de leituras, de trabalhos de professores para atender à diversidade. (...) Temos disciplinas que tratam disso, linhas de pesquisa que tratam disso. Os professores desenvolvem esses estudos com os alunos.

Denise: é mais um esforço no nível docente do que no nível institucional?

MCS: Eu acho que aí, nesse caso, as duas coisas porque para, por exemplo, para o professor colocar essa disciplina, ele precisa passar por uma lista de oferta, por um processo administrativo. Então, nesse ponto, eu vejo que existem alguns esforços.

Denise: Você percebe se existe um privilégio de financiamento de determinado tipo de pesquisa em detrimento de outras?

MCS: Olha, eu não posso dizer porque eu não estou na pós-graduação, né? Não sei. Vamos ver agora o resultado do Proic.

(...)

Denise: os professores incentivam seus alunos a fazerem aulas em outros departamentos?

MCS: sim. Um bom nível. Até demais

(...)

(...)

Denise: Professora, na sua relação com seus alunos: como você qualifica essa relação?

MCS: Eu entendo que a minha autoridade como professora decorre do meu conhecimento daquela disciplina que eu tô, né... Do meu domínio sobre aquele conhecimento, da minha curiosidade de saber quais são as novidades da área, sabe? Então, isso é que eu vejo ainda como algo ainda prazeroso no magistério, não é? Que é ser um pesquisador, uma pessoa curiosa, insatisfeita com as respostas do senso comum (...) O professor tem preocupação com a solidariedade, essa perspectiva da solidariedade. Só para esclarecer, no meu ponto de vista, a solidariedade está disputando espaço com o individualismo. Nesse sentido... a gente tá formando professores para serem solidários, para serem profissionais solidários. A mesma coisa eu diria se tivesse num departamento de Medicina ou na Administração, nessa perspectiva da solidariedade humana, de ver esse outro como alguém que eu possa beneficiar. Eu estrei feliz fazendo meu trabalho e, na medida em que eu estou feliz fazendo o meu trabalho, eu contribuo para que o outro seja feliz. Essa é uma perspectiva colocada até por um autor... ele é francês, Guichard, que é da nossa área da orientação, que se coloca hoje a orientação para uma carreira. Orientação para uma carreira tem de ter o ponto de vista do outro.

Denise: Quais os obstáculos maiores para sua docência para além dessa questão burocrática que você já citou?

MCS: Eu acho que... às vezes, é a questão de material, mas essas coisas são resolvidas pela administração.

Denise: Como?

MCS: Com dificuldades, né? Na disputa pelos recursos, cada departamento tem mais poder, uns que outros, né? Nesse contexto, a gente pode dizer, assim, que a FE... ela disputa. Há uma disputa bem menor. As humanas têm que lutar mais pelos recursos em relação às exatas. Por exemplo, fazer carreira num departamento de exatas é mais ... talvez menos complicado do que fazer carreira nos departamentos de humanas. (...) Precisávamos da liberação de recursos para um projeto de alfabetização de adultos. Os recursos ficaram presos e tínhamos prazo. Precisamos de uma reunião, política, com advogados, administradores, técnicos, decano, cada um com sua linguagem, mas conseguimos a liberação. Tem que brigar, tem que forçar. O diálogo é construído na luta. A briga é por condições. Por que um programa de alfabetização de adultos é menos importante que uma propaganda do Presidente da República, por exemplo?

(-)

Denise: Seu departamento está criando novas epistemologias, novas metodologias, descolonização do saber no nível da graduação?

MCS: Não. A Didática permanece como o carro-chefe. Só alguns professores, num nível bem pontual...

Denise: os professores incentivam a descolonização do saber, abordando conhecimentos fora dos eixos tradicionais de suas disciplinas?

MCS: Alguns campos do conhecimento, como gênero e raça.

Denise: Existem ecos da geração Honestino Guimarães?

MCS: Esse tempo de Honestino já passou. Os tempos agora são outros, mas os alunos estão divididos. Há um número de alunos engajados, mas há um número expressivo de alunos alienados, preocupados com a própria sobrevivência, com a própria família, mas como desculpa para não se preocupar com seus pares e com o coletivo.

Recorte da entrevista com a colaboradora S

Tempo de UnB: 5 anos

Duração da entrevista: 1h06

Data da entrevista: 9/9/2017

Denise: O que você acha dos *rankings*?

S: Eu acho assim: eu não sou contra a avaliação. Eu acho que a avaliação precisa ter, até porque você precisa ter um parâmetro, né? Você precisa ter um objetivo, planejar como é que você vai chegar nesse objetivo e, daí, avaliar. O problema é que os critérios... eles são definidos não por quem está pensando a universidade; são definidos por quem está fora da universidade. E aí, o que é que acontece? A universidade começa a se submeter a um tipo de objetivo, a um tipo de planejamento por causa da avaliação. Então, assim, é a avaliação que determina quais objetivos a universidade vai ter. Isso inverte tudo, porque quem disse que esse é o objetivo, é aquilo que dá... é... a unção social da universidade, quer dizer, que dá a cara da universidade. E aí, eu acho que existe uma grande contradição e é uma grande fonte de sofrimento porque você quer fazer o que você acredita, para alcançar um objetivo que não foi você que definiu. Então, acaba que os professores querem fazer projetos sociais dentro da universidade, querem fazer extensão, teoricamente, assim, né? Querem levar o conhecimento... Levar o conhecimento, não, mas... assim... querem ter uma integração maior com a sociedade, principalmente um projeto de sociedade que seja mais democrático. Mas, por outro lado... é...está submetido a um tipo de projeto que não estimula isso; que estimula trabalho individual, competitividade, mais isolamento do que colaboração. Você só inclui dentro da pós-graduação quem atinge determinado ponto. Não é quem é mais comprometido, não é quem tá pensando em questões que são realmente relevantes para a sociedade, para a nossa sociedade. (...) Não é a pessoa que está fazendo uma pesquisa que leva mais tempo, que tem que estar lá, próximo à comunidade, que vai precisar sensibilizar, se aproximar. Não. Daí, a pessoa nem se motiva a fazer um trabalho desse. Por quê? Porque ninguém vai reconhecer. (...) Não vai ter um reconhecimento, e acaba que você fica meio isolado. Eu já tenho colegas que optaram por não entrar na pós-graduação por causa disso. Porque é um tipo de lógica que lhe impõe determinadas escolhas. E aí você não quer fazer aquelas escolhas. Eu, por exemplo, adoro extensão. Eu gosto de trabalhar com extensão e estou na universidade há cinco anos e até agora não entrei na pós-graduação. Eu fico olhando e falo assim: 'Eu poderia ter entrado na pós-graduação'. Não entrei por vários motivos, não só por causa disso, mas eu poderia ter tido isso como foco, como objetivo. Ter organizado todo o meu trabalho para atingir isso, mas não foi por isso que eu optei. E... São escolhas e você tem de arcar com as escolhas. (risos) (...) É... E aí, eu acho que esse *gap* entre você ter objetivos que não são seus e ter um tipo de reflexão, um tipo de método, um tipo de comprometimento que não combina com esse objetivo, faz professores e alunos ficarem muito perdidos dentro da universidade. É muito sem sentido. Eu vejo os alunos, assim, muito.... sem conseguir se encontrar. (...) Não conseguem articular o trabalho...

(...)

Denise: O que é a educação universitária hoje? Quem ela está formando?

S: Hum... Eu não tenho acesso privilegiado a outros departamentos para que eu possa dizer, fazer um mapeamento, assim, do que acontece dentro da universidade. Realmente eu tenho essa dificuldade. Acho que uma pessoa que está lá na pró-reitoria, que está no DEG, por exemplo, já tem mais uma visão do todo. Tipo, assim, o que é que está acontecendo em cada... em cada nicho. Eu vejo iniciativas isoladas, de tentativa, por exemplo, de dar um outro sentido pra formação universitária, que não seja esse só de entrar para o mercado, atender o que o mercado quer, né? Mas é uma demanda que vem da sociedade também, por que o aluno, ele faz o vestibular pensando em ter uma boa profissão. Então, ele vem com essa demanda. Ele quer saber como é que ele vai se inserir para ter uma boa profissão, né? Isso quando não está pensando já em concurso público, tipo, assim: 'O que é que essa disciplina vai me dar para fazer um concurso público. Para passar num concurso público x' e tal. Eu vejo... Engraçado, eu vi isso sem... sem querer, assim, porque

eu estava dando uma disciplina (...) e eu disse assim: ‘Olha, essa matéria aqui costuma cair no concurso para professor.’ Gente, o movimento dos alunos foi outro na sala de aula. E aí, eu fiquei chocada com aquilo. Eu falei assim: ‘Gente! Eu nunca tinha parado para pensar que eles podem estar motivados por algo, que, assim, não era o que me motivava quando eu era aluna e não seria.... que teria, no meu... na minha frente, assim, como objetivo.

(...)

Denise: É interessante porque parece que você está transitando no paradoxo de Sartre. Ele sabia que ele era um intelectual que vinha da classe burguesa e estava fazendo intervenções, inclusive, na Argélia, a favor dos oprimidos/

S: Nem eu me considero uma intelectual, tá? (risos) Mas é legal você escolher o caminho menos fácil, eu acho. Aí eu... Essa coisa de trabalhar com as opressões que não são as opressões que você vive sempre te coloca numa situação de não saber, né? Que é a minha questão, que é a minha angústia. Tipo... eu estou num lugar de não saber, e esse lugar é um lugar em que professor nenhum quer ficar, porque eu acho que já escolheu esse lugar, de professor, porque quer estar num lugar de saber, e o neoliberalismo é muito sedutor nesse ponto, porque ele confirma que existe um saber, uma verdade... Aí você vai com a onda: ‘Não, realmente, a Capes tem que ter pontuação. Realmente...’ não sei o quê. Não se questiona mais sobre isso. Se apropriada, pega aquilo ali: ‘Então, tá. Então, agora, vai ser isso.’ E esse não questionamento... ele é muito comum na academia, justamente porque o professor quer ter a verdade das coisas.

(...)

S: ... Eu acho que há uma supervalorização do nosso próprio papel, sabe? Tipo assim: ‘Ah, eu vou fazer uma mobilização. Com essa mobilização, eu quero mudar o mundo. Ah, não mudou o mundo? Ah, que perda de tempo, ir lá, fazer isso.’ Então, eu acho que a gente supervaloriza, assim. Quer um resultado... Eu fui na ocupação da UnB, e é um negócio engraçado. Fazia compra no mercado, levava tudo para os alunos lá. Acabou a ocupação, fui fazer uma avaliação do que eu fiz. Primeiro que eu levei um mundo de comida para eles. Gastei uma grana. Levei lá. Tá. Tinha RU. Por que os alunos queriam que os professores levassem a comida para eles e não queriam comer no RU? Aí, eu fiquei assim: ‘Por que é que eu fui lá interferir numa coisa que não era minha ocupação?’ Eu fui lá levar comida para eles. Tá bom, é só comida, mas sabe? Parece que é uma coisa paternalista. Aí, você fica se questionando, tipo assim: ‘E aí?’ Não vi muito impacto, assim. Aí, na dúvida do que fazer... Porque, assim: fui a todas as manifestações que teve na Esplanada, menos esta última do dia 7 de Setembro. O que que acontece? Assim que você chega, bomba, as pessoas saem desesperadas, gente com tiro no olho, com não sei o quê. A mídia totalmente acobertando isso tudo. Aí, você fala assim: ‘Gente, mas é isso mesmo que eu quero?’ Eu vou lá, correndo o risco de levar uma bomba, passar mal, né? (...) Eu fiquei assim: ‘Eu vou passar por isso por que mesmo’, sabe? Não sei. Aí eu vejo um menino que perdeu um olho, o outro que ficou machucado...

(...)

Denise: Você tem dentro do seu departamento, instrumentos de avaliação de seu desempenho? O que você acha deles?

S: Então, você tem a avaliação formal e a avaliação informal. Eu não tô querendo dizer que a avaliação formal tem um peso maior do que a informal. Pelo contrário. Elas estão ali na competição. Então, qual que é a avaliação formal? A avaliação formal são os critérios da Capes para entrar na pós-graduação, que eu não... não atingi. Eu tô tentando fazer artigo, aí, pra atingir esse negócio porque eu quero entrar na pós-graduação, na real. Quero entrar porque eu acho que é um espaço que tem que ser ocupado... enfim... por mim, inclusive, porque eu tenho que estar lá mesmo. Se não, só vai ter conservador... sabe? Só vai ter

conservador, quem se alinha à Capes, quem se alinha a esse pensamento neoliberal? Acho que é um lugar de impacto. Porque ali, você vai ter outras pessoas que vão contatar outras... enfim. Eu sou avaliada pela Capes, né? Eu sou avaliada por aquele sisteminha, em que os alunos de graduação avaliam, todo ano, o professor e que é assim: não avalia meu trabalho; não avalia o impacto do meu trabalho, nem meu comprometimento. (...) O que que aquele sistema faz? Ele ignora o que eu faço e coloca um critério, que, assim... assiduidade e pontualidade. Se naquela coisa ali não está marcado que eu sou assídua, que eu sou pontual... Cara, se eu atraso um dia a minha aula, o aluno tem a capacidade de colocar que eu não sou pontual. É um negócio impressionante! Então, eu tento... é...cumprir aquele negócio ali porque, afinal de contas, eu estou dentro de uma instituição, né? Tem critérios, e os critérios são esses. (...) Eu olho para aquelas avaliações e falo assim: ‘Cara, você não faz ideia do que eu faço dentro de sala de aula.’ É... e tem a avaliação informal, que é a avaliação dos corredores, do Facebook; os alunos, eles têm comunidades. E o que que eles avaliam? Eles avaliam se o professor é legal, que tipo de avaliação o professor faz, se ele é democrático dentro da sala de aula, se ele escuta os alunos... sabe? Eles têm os critérios deles. Se a professora é gente boa. Tem que tomar muito cuidado com isso, porque isso é muito sedutor, né? O que é isso.... E essa é a avaliação do corredor. Os professores não falam sobre isso. A maioria não se preocupa com isso: ‘Deixe quieto’, mas tá lá.

Denise: Como é sua relação com o Decanato de Gestão de Pessoas?

S: Deixa eu resgatar minhas experiências... Na verdade, eu passei muita raiva, porque, na Faculdade chove, e aquelas goteiras na fiação, dentro da sala de aula... eu dando aula... eu falo assim: ‘Gente, eu não valho nada!’, sabe? Então, do ponto de vista da qualidade de vida no trabalho é péssimo, porque, assim, tipo: ‘O que é que eu valho dentro desta universidade?’ Porque, assim... a gente já reclamou daquilo um trilhão de vezes, sabe? E você tá dando aula, e tá correndo o risco de aquele negócio dar um curto-circuito. Então, assim... ‘não me vem com discursinho. Se você não me der condições físicas de trabalhar...’ A minha sala de aula é totalmente cheia de bolor. Não tem como ficar lá dentro. Não tenho uma sala onde eu posso ficar para atender os alunos. Eu não vou ficar lá, entendeu? Quer dizer... Aí você reclama, fala, reclama, não sei o quê. Aí: ‘Ah, não tem dinheiro pra isso, não tem dinheiro pra aquilo’, não sei o quê. A gente tem gestões em que o dinheiro foi todo para as exatas. Então, humanas, sobrevive, né? ‘Sobrevivam aí, vão dando nas condições que vocês tiverem’. Então, para mim, discursinho de qualidade de vida tinha que ter, no mínimo, condições de trabalho.

Denise: Você avalia a universidade?

S: Sim. Os alunos avaliam o semestre. Eu nunca recebi uma avaliação para eu avaliar a instituição em um semestre.

Denise: o professor não avalia a instituição? Em momento algum?

S: Não. Nem as condições de trabalho. Nada.

(...)

S: Você coloca todos os alunos para avaliarem as condições estruturais, a sala de aula, equipamentos, não sei o quê, se tá funcionando, se não tá funcionando... Todos. Eles avaliam a mesma coisa. É esquisito. Estranho, entende? Porque, assim... Todo mundo avalia a mesma coisa todos os anos, mas já passaram cinco anos que eu tô lá dentro e não aconteceu nenhuma reforma. Então, assim, para que é que todo semestre um monte de gente faz a mesma avaliação, falam a mesma coisa, que não tem estrutura, que os equipamentos estão estragados... Eu não quero também fazer uma avaliação só por fazer, entendeu? Não quero fazer reunião com reitor só por fazer. Nem... para mim, vai ficar na mesma, assim, tipo:.. ‘Ah, você vai aqui avaliar

a instituição, mas...' Tá, vamos combinar, né? Vamos fazer um planejamento. Tem um planejamento, na verdade. A faculdade já tem um planejamento de reforma. E tá parado.

(...)

S: (...) Eu acho que do ponto de vista de investimento em pesquisa, a gente tá mesmo precisando se voltar mais para o Brasil, porque, assim, a gente já aprendeu tudo o que os europeus tinham para falar, o que os americanos tinham para falar. Está tudo escrito nos livros. Você pode chamar um americano para vir aqui falar; você pode chamar um europeu para vir aqui dar uma palestra. Eu acho que uma bolsa sanduíche nas ciências humanas é privilégio. É muito mais interessante você trazer outras pessoas para virem para cá do que mandar um aluno para lá. Não tem equipamento diferente na Europa para você fazer um investimento desse, entende? É diferente você mandar um aluno, por exemplo, de tecnologia, para fazer uma especialização nos Estados Unidos. Aqui a gente não tem equipamento que as áreas de exatas têm lá. Não tem tecnologia que você... né? E talvez uma prática, um exercício de uma pesquisa que é diferenciada. Então, assim, eu... hoje, eu me questiono, porque realmente, investimento em tecnologia a gente precisa, pra gente ter autonomia tecnológica, e na área de humanas, a gente já fez muito investimento nesse ponto. Hoje em dia, com traduções, com acesso à internet, eu não vejo muito sentido em a pessoa fazer um doutorado inteiro na Europa, na França, na Sorbonne.

Denise: E vocês fazem esse deslocamento de eixo teórico?

S: Eu, assim... eu tive uma formação muito, assim, europeia, aquela coisa. Aí, correria, departamento, disciplina, o que eu fiz na minha disciplina? Eu abri para os alunos: Eu disse assim: 'Gente, eu não vou conseguir, sozinha, fazer isso. Vocês vão me ajudar. Sozinha, não vou dar conta, então, a gente vai fazer o seguinte...' O meu referencial, aonde eu paro, a minha familiaridade, ainda são os homens brancos europeus: Piaget, Vygotsky, Freud... 'Então, a gente vai fazer o seguinte: a gente vai pegar algumas autoras mulheres, brasileiras, inclusive pessoas que eu não li, e a gente vai ler junto em sala de aula'. E aí, foi interessante, assim... Algumas coisas, a gente fez. Eu acho que foi pouco, assim, para o que eu esperava, mas a gente já começou a fazer algumas coisas. Pegar algumas pedagogas que eram mulheres, que estavam pensando questões brasileiras em vez de ficar.... Que daí a gente pegava, aquela coisa: 'Não, mas essa pessoa tem uma linha mais socioconstrutivista, né, como Vygotsky'. Mas aí, eu falei: 'Em vez de a gente pegar o Vygotsky, vamos pegar uma pessoa que pensou o Brasil a partir dessa linha.' Então, a gente começou a fazer isso. Aí, eu saí de licença, mas a minha ideia é fazer isso. É pegar muito mais autoras brasileiras e principalmente mulheres, negras, que estejam pensando questões... que até está tendo essa discussão também, né? Por exemplo, você tem psicanalistas. Será que a Psicanálise dá conta de compreender que há um sofrimento da mulher negra? Tipo, assim, um sofrimento que não é um sofrimento que todas as mulheres sofrem. Um sofrimento específico, assim... Essa dor, não é uma dor qualquer. Não pode ser tratada como uma dor como as outras, entendeu? Então...

Denise: Mulher, negra, muitas vezes periférica...ou lésbica. É muito particular...

S: Mas eu acho que a questão do racismo, a gente ainda não se deu conta, como dor. Porque, assim... e eu não tenho como eu saber também. Eu sei por analogia. Você pensa que a pessoa vai acordar e vai passar por situações de racismo naquele dia. É... eu passo por situações de machismo. Então, eu falo assim: 'Se eu fosse uma mulher negra, eu estaria passando por machismo e por racismo juntos, ao mesmo tempo.' Quer dizer: é muito pior. E aí, você vai num psicanalista, e ele fala: 'Ah, essa é uma questão sua, subjetiva.' Como assim, né? Então, acho que, em qualquer área, as pessoas estão precisando avançar, e, assim, um pouco mais rápido do que a gente está indo, porque, olha o comodismo: fiz minha formação inteira com autores europeus. É lógico que, quando chega... 'Ah, vamos ler coisa que eu nunca li.' Eu vejo que eu estou travada intelectualmente.

Denise: Mas essa estratégia de sair desse eixo é sua ou você vê isso como uma tendência do seu departamento?

S: Não. São iniciativas isoladas. Tem vários colegas meus que fazem, várias pessoas... eu tenho um ciclo de amigos que têm uma visão mais crítica, mas são poucos. Quem está questionando mais são os alunos.

Denise: Eles pedem?

S: Eles questionam: ‘Por que é que a gente tá lendo isso?’ Principalmente, as meninas, porque as meninas estão mais envolvidas no movimento feminista. ‘Por que a gente tá lendo de novo um homem, hetero, europeu?’ Eles questionam... Eu aposto muito nisso. Eu acho que o movimento vem de quem não está formatado ainda. Por isso que eu aposto na questão da mudança dentro da escola, porque são as crianças que levam para dentro de casa uma nova perspectiva de vida, de menos preconceito, de menos... sabe? E eu acho que são os alunos que trazem para os professores uma nova perspectiva. Eles demandam e eles precisam ser ouvidos.

ANEXO B – RECORTES DO GRUPO FOCAL COM DOCENTES

Data: 22/11/2017

Duração: 1 hora

Denise: O que é a universidade pública para você?

V: Bom, eu acho que, para mim, a UnB é uma segunda casa. Esta é a minha segunda graduação, então, na primeira eu já criei um vínculo afetivo além do vínculo estudantil. A gente não vem aqui só para estudar. A gente tem outras vivências aqui na universidade, né? E outros fatores pesam: é perto da minha casa, ela é pública e tem todo esse convívio extracurricular. É mais pelo espaço também (...)

J: Para mim, a UnB é uma nova vivência. Eu vim da Ceilândia, um local periférico, então, aqui tem uma diversidade, não só cultural, mas uma diversidade da sexualidade também das pessoas. É uma nova vivência que eu estou tendo aqui, mas também é um privilégio e tem certos privilégios que eu estar tendo... que... as pessoas não percebem, ainda mais por ser da Ceilândia, por exemplo. É... a vivências de algumas pessoas que são do Plano, do Guará, comparada às vivências de alguém que é da Ceilândia, e... Parece até que a pessoa é cega, porque a pessoa nunca nem foi. Tem gente que nunca foi nessas áreas: Taguatinga, Ceilândia, Samambaia, Brazlândia. E até cidades do entorno: Águas Lindas... Então, é outra realidade. As pessoas não entendem o privilégio que elas vivem aqui dentro também. Você tá numa universidade (...), que você tem que ter grana para você comprar as coisas. Você tem que se manter. Você tem que comprar materiais pra vir produzir, fazer a aula. E isso é um custo que exige um certo privilégio das pessoas também, dependendo do curso.

Denise: Você se sente privilegiado por ocupar um espaço aqui?

J: Eu me sinto também pelo fator econômico. Meu pai é bombeiro, então, certa parte, eu consigo me manter no curso, mas eu fico imaginando: “E as outras pessoas?”, porque nem sempre todo mundo consegue a bolsa da universidade. Então, continua sendo um privilégio para poucos. (...). Tem todo um sistema da sociedade para manter a universidade funcionando, mas não tem acesso, e isso é um fluxo que rola há séculos com a população, porque a população... todo mundo paga imposto, isto aqui é de imposto, só que a educação pública [básica] não é de qualidade, então, você paga seu imposto para ter isso aqui, só que você não vai ter acesso porque você não tem uma educação. Então, é um fluxo contínuo das pessoas nesta roda da vida.

(...)

V: O que ele falou realmente é uma realidade. A gente vive dentro de uma bolha aqui, né, que a gente não sabe o que está se passando fora, né? Uma coisa que você falou a respeito do avanço neoliberal aqui no ensino, uma coisa que é muito forte é como a universidade. Nos últimos anos, ela passou a ser malvista pela população, né? Se você entrar em qualquer reportagem que é publicada no G1, que fale sobre a universidade, se entrar nos comentários para você ver, é só xingando: “maconheiro”, “vagabundo”, “tem que tacar pau”, não sei o quê. Então, é só xingamento por parte da universidade. Então, a sociedade já tem, assim... existe uma visão sobre quem está aqui dentro, né? Acham que quem tá aqui dentro tá estudando, tá sendo bancado por um Estado e que não faz mais nada da vida, né? Então, a gente nem sabe/

J: Mas em relação à política que eles aplicam, as pessoas... geralmente, as pessoas leigas que não têm acesso à educação pública... E eles não têm consciência de pensar. Então, eles estão sendo guiados por uma política totalmente contrária.

A: Por uma política ou um discurso, na verdade, porque eu acho que a gente vive numa sociedade que é tão segregada, que uma coisa que deveria ser direito, todo mundo ter acesso a, virou um privilégio. “Você tá numa universidade”. É uma coisa que todo mundo deveria ter acesso, à universidade, ao ensino superior,

porque, hoje, um dos fatores de segregação social é quem entra na universidade e quem não entra. Se é um fator de segregação, logo, todo mundo deveria ter o direito. O Estado... aí, sim, entraria com políticas: “Como a gente pode garantir que todo mundo tenha acesso a isso.” Talvez falte um pouquinho esse espaço de diálogo dentro da universidade, né?

J: Muito.

Denise: A universidade corresponde às expectativas que vocês têm de uma universidade pública?

J: Eu acho que depende. Para mim, depende do professor. Eu tive um professor que, em pleno 2016, eu tive que discutir com ele sobre grafite, porque ainda tem grafite, e ele falar... um aluno falar que “Isso aqui parece abandonado (...) porque grafitaram (...)”, e eu ter que falar: “Por que essa ideia de abandonado só porque está grafitado?” Ainda ter que falar porque é que existe o grafite, porque que ainda... é... ocorrem essas situações. Depende muito do seu professor para abrir sua visão para isso. E... se você já não vem dessa sociedade que passou por tudo isso para reconhecer todos os privilégios da sociedade, você vai continuar achando que ninguém tem privilégio, que é tudo meritocracia.

V: Eu tenho uma opinião parecida, mas não tão igual à dele. Eu acho que a universidade não forma a gente para nos devolver como uma... coisa para a sociedade, né? Esta universidade é extremamente defasada em termos de currículo, por exemplo, né? As matérias não atendem ao mercado mais, é... Então, se não forem os próprios alunos pensarem por eles mesmos, individualmente, infelizmente, a gente não vai para frente. Não se forma aqui dentro, né? Cada um que entra sai daqui com o dobro de tempo, porque a universidade não tem mecanismos que facilitem a vida do aluno para que eles façam todas as matérias direito, cumpram aquilo, ou saibam porque eles estão aqui, como a gente vai, vai... é... devolver isso para a sociedade, né? Inclusive, esta semana, se não me engano, saiu num desses órgãos internacionais aí... saiu um parecer de um órgão internacional, não sei se foi a Unesco/

A: Banco Mundial.

V: Banco Mundial... sugerindo que o Brasil acabasse como ensino superior gratuito, né? Então, mais neoliberal que isso, não tem.

A: Mas o Banco Mundial dando cartilha de com o Brasil deve agir.... Eles fazem isso desde a época de FHC. A cartilha neoliberal desde sempre. E foi o que eles sugeriram lá no passado e estão sugerindo de novo.

J: Eu concordo também com essa situação, que a universidade não dá esses quesitos e também acontece a pessoa que tem que trabalhar. A pessoa que tem que trabalhar e só pode pegar matéria em um horário, no caso, o noturno, ela vai passar muito tempo aqui. Ela vai passar quase o dobro do que era para ser o curso dela, se você não pegar matérias em outros horários, e aí, o que é que acontece com a população mais baixa economicamente? Ela vai passar muito mais tempo do que qualquer outra pessoa na faculdade, vai demorar muito mais tempo para desenvolver a vida dela, às vezes, até larga, porque ela prefere o trabalho dela.

(...)

Denise: Vocês conhecem a história de Honestino Guimarães? (“Sim”, dizem os três). O que pensam das mobilizações? Vocês participam?

V: A gente não sabia que a universidade estava polariza, mas, a partir do momento das ocupações que teve aqui dentro da universidade, a universidade se dividiu completamente. As pessoas começaram a mostrar a cara, tanto foi que teve um movimento de ocupação contra a ocupação. O pessoal de direita desocupou um prédio que estava sendo ocupado por alunos, justamente para protestar contra as ocupações que estavam acontecendo dentro da universidade, né? Fora os ataques dos próprios alunos daqui de dentro, né, que estavam atacando os alunos que estavam dentro de departamentos, tacando pau, pedra, é... tentando atropelar aluno aqui com carros, né, a galera que estava ali nas ocupações. E aí, teve discussão nas redes sociais a respeito, e aí... quer dizer, mostrar a cara, ninguém mostra, né, mas aí a gente viu como a universidade tá dividida aqui dentro.

J: percebemos um eco maior também das minorias: mulheres, negro, LGBT eram os que estavam na frente das ocupações, que colocaram a cara a tapa, que ficaram de vigília 24 horas, essas coisas... Então a gente percebeu quem é a cara do movimento que tá rolando agora, mas ainda tem muito o que mudar a favor disso. É... a gente percebe que a UnB, ela tem uma diversidade muito grande sexual, dos LGBTQ e a gente percebe que está rolando um movimento a favor disso, aqui dentro da UnB.

A: Eu acho engraçado porque a primeira vez que eu entrei numa universidade foi em 2005, e eu conheci algumas pessoas do DCE, e o DCE sempre teve, enfim, uma postura bastante progressista, até bem de esquerda, assim. Depois que eu voltei em 2014, deu para perceber que, por exemplo, algumas pessoas que estavam no DCE já não tinham mais essa visão tão de esquerda. Parece que, de certa forma, esses movimentos conservadores na universidade sempre existiram, mas eles começaram a se organizar, inclusive, ocupando espaços que antes eram dos movimentos mais progressistas. Parece que agora, com essa última eleição... eu não acompanhei mais depois de 2015... mas parece que essa última gestão, ela conseguiu romper um pouquinho do que estava quase uma tradição de retrocessos dentro do DCE mesmo.

Denise: (...) E aí eu queria saber de vocês: quando vocês falam de polarização, o que é que está regendo essa polarização para além dessas minorias, que seguraram a onda também?

V: É uma polarização mais entre pessoal que é direita e de esquerda.

J: Mas podemos notar uma diferença entre humanas e exatas pelo valor econômico que a pessoa tem. Por exemplo: cursos de medicina e da FT que, no caso, são engenharias, votaram na Aliança, que era o lado mais conservador. Então, você percebe o lado conservador nos cursos mais elitizados, que são as pessoas/

V: Medicina também.

A: Gente! O que que é essa Engenharia da UnB se organizando naquele grêmio lá, Maquinada? Aquilo lá é um movimento muito conservador. O hino deles era tão machista que eu fiquei escandalizada, assim, sabe?

Denise: É um movimento?

A: É um grêmio da Engenharia que é a coisa mais absurda que tem, assim... eles falam... tem uma parte, no hino deles, que remete a estupro, uma coisa assim... Isso passa na universidade, assim, hoje, sem muita crítica, até por parte dos alunos. Fiquei horrorizada!

J: E aí você pode perceber que as pessoas que entram nesses cursos são pessoas que sempre fizeram escola particular, têm um certo privilégio econômico na vida, fizeram cursinho, conseguiram passar em cursos que demandam uma nota maior, e aí você pode perceber também que a maioria é homem.

V: E outra coisa: eles recebem um fomento muito maior da universidade do que nós aqui (...), por exemplo. Arquitetura, Direito e Medicina são o carro-chefe da universidade. São os cursos que dão visibilidade para a universidade. Então, conseqüentemente, são os cursos que recebem mais ajuda financeira da própria universidade. Então, é onde a universidade investe e dá ouvidos. Eles [a universidade] ouvem o que eles [alunos dessas disciplinas] querem falar. Não querem saber o que a gente tem a falar, né, nos demais cursos. Porque a gente não recebe (...) A gente estuda dentro de um depósito. Isso aqui é um depósito, né, que a gente usa como um departamento. (...)

J: E quantos laboratórios novos eles construíram para Engenharia? Cada dia constrói um laboratório novo para a Engenharia. Tem um perto do postinho, que eles estão construindo outro laboratório. A gente mal tem aqui. Os laboratórios... tem o... como é que chama o negócio da Terresi?

V: A Maquete.

J: A Maquete, mas também é bem improvisado. Parece um galpão, assim, bem velho, que você vai pra ter aula, matéria, lá, mas não é um laboratório para você produzir, fazer algo de extensão, tals...

(...)

Denise: Vocês fazem disciplinas ou são incentivados por seus professores a fazerem disciplinas em outros departamentos?

V: Não incentivam, não. Geralmente, os professores aqui, quando eles fecham as grades horárias das matérias eles preenchem todos os horários e esquecem que a gente tem que pegar matéria inclusive em outros departamentos.

Denise: Tem que pegar?

V: É. A gente tem que fazer crédito livre.

A: Tem umas na Pedagogia também, né?

V: Mas é opcional (...) Se eu quiser, por exemplo, fazer uma matéria de outro curso é extremamente difícil. Não tem sentido nenhum. O máximo que eles vão te dizer é: “Olha. Não é aqui. Vá lá para o outro departamento. Tchau.” (...). Eles não estão nem aí se fecharam sua grade de segunda a sexta com matérias daqui e... (...) Vai dar choque.

J: Aconteceu comigo. Eu queria pegar uma matéria na Pedagogia no sábado, de Português Instrumental, mas não consegui porque tinha uma matéria que tava no sábado, só que o professor não dá aula no sábado.

V: Então, assim... só por isso a gente já tira que não tem preocupação dos professores em incentivar que a gente vá se comunicar com as outras áreas. Se tivesse, eles pensavam nisso.

A: É, e as outras áreas também não têm interesse, porque ... A primeira graduação que eu fiz aqui, eu tinha facilidade em pegar matérias das outras áreas. Hoje, parece que deram uma modificada no currículo. Pra você pegar outra matéria que você acha interessante, que vai te acrescentar alguma coisa, tem uma porção de outros pré-requisitos, ou então, a matéria é fechada para aquele grupo. Tanta regra para você pegar outra matéria, que, às vezes, você não se encaixa no perfil para poder pegar aquela matéria.

J: E é uma coisa meio que você deixar seu curso de lado. (...)

(...)

Denise: Vocês participam da avaliação dos professores?

V: Sim.

Denise: o que vocês acham dos critérios?

V: É muito básica, mas, no final, tem aquele campo que você pode dizer o que você quiser. Geralmente, é onde eu uso para me manifestar, né? Não sei se é verdade, mas eu fiquei sabendo que essas partes que você escreve alguma coisa, isso vai pra... como é que é? Como é que chama? Fica lá nos recursos humanos ...Vai pra pasta individual do professor. Aquelas que você faz de marcação, eles só recebem como estatística, né? Agora, quando você escreve algum comentário, se quiser criticar alguma coisa, a pessoa tem que ser muito específica naquilo, porque eu acho que é a única forma que eles ficam sabendo das críticas.

Denise. Então, a importância de vocês saberem: o que é um bom professor para você?

J: É aquele que trata cada vivência diferente como se fosse uma coisa única, porque você generalizar um aluno como se todos tivessem a mesma vivência, todos tivessem... todos os fatores econômicos... só por estar na Universidade de Brasília, você pesa muito sobre os outros alunos. (...)

Denise: E para você? O que é O professor?

V: Eu não sei dizer o que é um bom professor. Eu acho que ele... o bom professor é ele dominar o conhecimento dele, é ele passar isso e ele tem que ter um engajamento com a vida da universidade, com o aluno ali, próximo. A gente tem professores e professores aqui, né? A gente tem professores distantes, professores próximos. Acho que mais importante do que ele ser um megaespecialista na área dele é ele ter esse engajamento com os próprios alunos porque, quer queira ou não, a obtenção do conhecimento vem do aluno. O aluno é que vai atrás. Aqui, a maioria dos professores é assim: passa uma pesquisa de tal assunto, e pronto. Não tem mais essa coisinha de dar aula do Ensino Médio. O professor vai lá na frente ficar falando, e os alunos ouvindo. Pelo menos, aqui no curso é assim, né? E ficar falando horas, e horas e horas e depois aplica uma prova três vezes ao semestre. (...) Eu não sei julgar quando o professor é bom. É mais pessoal com os professores. Às vezes é muito mais afetivo do que crítico.

Denise: E você, A?

A: Olha, na minha experiência, dos professores que já tive aqui, acho que o bom professor é aquele que... você entra num estado na aula e você sai, no final do semestre, em outro. Alguma coisa ele fez você mudar sua visão de mundo, ou você pensar alguma coisa de uma forma diferente, ou você ter acesso a outros conhecimentos, a outras visões que você não tinha quando você chegou ali. Não necessariamente um professor especialista, mas tem professores que falam uma palavrinha que você fica: “Nossa! Realmente! Eu deveria ver as coisas.... Poderia pelo menos experimentar ver as coisas de uma maneira diferente como ele está me provocando”. (...) Então, isso, pra mim, é o bom professor.

Denise: Como vocês se veem hoje como alunos de uma universidade pública?

V: Eu acredito que seja bem diferente de como a sociedade pensa o aluno da UnB. A sociedade pensa como o aluno vagabundo, alguma coisa do tipo, né? Eu penso o contrário. Eu sei que eu não tenho o mesmo... qual é a palavra correta? Não é privilégio. O mesmo... Não é a mesma coisa.... não é a mesma coisa do que era quando eu fiz a primeira graduação, por exemplo. A universidade, quando eu fiz minha primeira graduação, era motivo de orgulho você falar que era da UnB. Hoje em dia, não é mais motivo de orgulho você falar isso. Dependendo do ambiente onde você estiver, você fala isso, você é prejudgado.

Denise: Prejudgado em que sentido? O que dizem?

V: Foi aquilo que eu te falei... a polarização. A sociedade está polarizada politicamente. (...)

Então, a sociedade já está vendo os alunos de uma forma diferente, de uma forma prejudicada. Então, eu tento acompanhar isso e não me expor tanto, né? Me expor tanto no sentido de criar uma provocação ou entrar numa discussão maior com as pessoas por causa disso, né? Eu sei o quão duro eu dou aqui dentro, né? E o diploma que eu tirar daqui ou a vivência que eu tirar daqui, na universidade, para mim, vai ser motivo de orgulho. É muito importante para mim estar aqui dentro. (...)

J: Eu sinto que rola muito orgulho, assim, de todos que passam na UnB, porque não são muitos. Então, quem consegue passar ... eu voltei na escola para falar com o diretor e com os professores. Então, rolou muito orgulho, não só dos alunos, como os meus colegas, os pais dos meus colegas, os meus parentes. Então, da Ceilândia, você passar na UnB, ainda é muito orgulho para as pessoas. Mesmo as pessoas tendo essa visão conservadora e tals, eles entendem que você pode mudar a sua vida com a faculdade. Então, ainda é muito orgulho pra gente.

ANEXO C – NOTAS DE CAMPO

Observação Não Participante 1

Data: 27.9.2017

Disciplina: Organização da Educação Brasileira (OEB)

Horário de observação: das 16h às 18h

Minha 1ª observação não participante se deu em um contexto de discussão, em sala de aula, dos impactos das mudanças sociais nas escolas públicas (Estado e Sociedade: leis, CF/88, LDB/96, PNE/14, PDE/2014). Oportunidade muito produtiva para a observação das práticas e das relações universitárias justamente em um contexto de debate sobre a relação entre Sociedade, Escola e Educação. Trata-se de disciplina obrigatória em várias licenciaturas, o que traz heterogeneidade à turma. Há alunos dos departamentos de Filosofia, Matemática, Letras, Geografia, Pedagogia e Artes. É uma turma com aproximadamente 30 alunos, da qual, evadiram 10. Neste dia, 25 estavam presentes.

A aula foi dividida em 3 momentos: *brainstorm*, para envolvimento, engajamento do grupo com o que estava planejado para o dia; exploração do conteúdo com fala expositiva do professor e projeção de *slides*; distribuição das tarefas para a próxima aula. O *brainstorm* consiste em a professora perguntar: “Em que palavra/s vocês pensam quando falo em *gestão*?” Os alunos deveriam, em dupla, escrever a/s palavra/s em um pedaço de papel distribuído pela professora, em um espaço de tempo de 5 minutos. No segundo momento, as respostas foram anotadas no quadro pela própria professora. Ela é o centro da aula; os alunos estão passivos; 6 deles teclam em seus celulares; o modo de aula é o tradicional, mas com estratégias de envolvimento para conseguir a participação dos alunos: perguntas gerais ou direcionadas a alunos específicos, mudança das cadeiras para trabalhos em grupo, distribuição de pequenos pedaços de papel para respostas, articulação das respostas com o conteúdo. No 3º. momento, com um *datashow*, a professora exhibe uma sequência de *slides* com textos e imagens relacionados ao conteúdo.

No momento da projeção dos *slides*, a professora utiliza o próprio *laptop*. No estilo de manter uma relação menos verticalizada com os alunos, conta que, no caminho para a universidade, esquecera o computador em casa. Como não podia contar com equipamento da universidade, “porque nem sempre tem sobrando e porque não tinha reservado nenhum”, achava mais fácil e garantido usar o pessoal. Teve, então, de voltar para casa para buscar seu próprio computador: “A sorte é que eu moro próxima (...) Foi bom o que a universidade já fez, colocando esses *datashows*, mas nem sempre tem computador. Desde que a UnB instalou retroprojetores nos tetos das salas, tive de usar o meu computador”, diz a professora.

A professora explica que evita falar de *gerência* na educação. Prefere *administração* para se referir a aspectos mais humanos, menos tecnicistas, da gestão escolar. Projeta imagens clássicas da ditadura dos anos 1960 no Brasil: ataques policiais aos manifestantes, presidentes do período, resistência popular e estudantil, faixas com palavras de protesto, multidões. A abordagem ao assunto termina no período de restauração da democracia, na década de 1980. A contextualização partindo do golpe militar no Brasil 1960 é recebida sem mais perguntas por parte dos estudantes. Há um consenso, mudo, sobre um golpe parlamentar no Brasil 2017, asseverado pela professora, mas apenas assentido ou passivamente recebido pelos alunos em sala de aula.

A aula segue com a abordagem da Gestão Democrática, voltada para o coletivo. A professora fala sobre o episódio da perseguição ao estudante do Departamento de Geologia Honestino Guimarães e seus dois irmãos na UnB; de suas relações profissionais com a mãe de Honestino, também professora, nas primeiras escolas públicas do Guará, como modo de ilustrar os modos de gestão da escola pública sendo impactado pelo modo de gestão do governo. A estratégia é contextualizar o conteúdo da disciplina à História vivida na cidade, no

país, pelos pais e pelos avós dos estudantes. A relação dos estudantes com fatos que ocorreram no próprio prédio em que estudam é de distanciamento; não há perguntas; as reações oscilam entre relativa atenção e apatia em relação ao ex-estudante que fez parte da História da universidade, dá nome ao atual Diretório Central de Estudantes (DCE) e a outros monumentos da capital, como a Ponte Honestino Guimarães, em substituição à Ponte Costa e Silva. Os conteúdos formais chamaram mais a atenção do que as consequências de eventos históricos para a universidade ou para a sociedade brasileira hoje.

A aula segue com a abordagem da Gestão Democrática no Ensino Público. Versa sobre a influência histórica de interesses privados ditando rumos de políticas públicas na educação brasileira, tanto no nível do Congresso Nacional, quanto no das escolas. Fala sobre a influência do taylorismo no produtivismo social e nas relações de trabalho. A reação da turma, modo geral, permanece, mas 3 alunos se manifestam mostrando envolvimento com eleições nas escolas públicas das Regiões Administrativas (RA) onde moram e estudaram – Sobradinho e Valparaíso –, suas realidades imediatas. A abordagem crítica da professora não gera debates sobre o produtivismo, o capitalismo ou a política atuais. Nas poucas participações, apenas uma aluna demonstrou ter lido um dos textos passados pela professora na semana anterior.

A professora pergunta o que pensam ser “democracia”. Um aluno se arrisca. Os demais permanecem sem silêncio. Alguém festeja ser o Dia de Cosme e Damião, “dia de comer bala”. Os alunos se envolvem, riem. Alguns contam como faziam para ganhar balas nas ruas quando eram crianças em dias de Cosme e Damião. A professora retoma a aula falando sobre a implementação da OS nas escolas, inclusive, de Goiás (para referir-se aos alunos que moram fora do DF, em mais uma estratégia de os envolver no assunto), com a finalidade de trazer ordem e disciplina às escolas, em um movimento contrário àquele democrático dos conselhos de educação. Ela então pergunta se alguém participa ou já participou do Conselho Comunitário (Consuni) da UnB ou da Faculdade de Educação, o CFE. Apenas um aluno se manifesta, perguntando se existe. Ela pergunta se alguém participa de grêmios estudantis ou de outras instâncias coletivas de decisões das escolas onde estudaram. Um aluno diz que coordenou o Centro de cultura do Ensino Médio de sua escola.

No último 1/3 da aula, a professora pergunta se está falando demais e se eles estão cansados. Ela entrega a lista de presença para a monitora, que a faz circular entre os alunos. Um burburinho se instala entre os alunos no fundo da sala. A professora deixa de ser o centro das atenções e percebe elas foram direcionadas à lista. Ela acelera o ritmo de sua exposição para se adaptar à pressa dos alunos que têm de sair, ou para tomar a condução de volta para casa ou por outros motivos. Consegue ainda pegar alguns alunos remanescentes para orientar sobre a próxima tarefa, escrita em meia folha A4: interpretar e responder a perguntas sobre o livro *Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola* (BONAMINO; A; SOUSA, S. Z.) e fazer uma pesquisa virtual do Ideb de qualquer escola, preferencialmente da própria RA onde moram.

CONCLUSÕES PARCIAIS

A disciplina é fundamental, não apenas para se entender aspectos pragmáticos do ensino público no Brasil (leis, contextos, planejamentos, gestão, avaliações, profissão, financiamento), como também para a compreensão dos impactos da relação entre educação e sociedade. Seus tópicos são, ainda, a base dos concursos públicos da Secretaria de Educação do DF. Sua obrigatoriedade em várias licenciaturas, porém, é refletida nos discursos de alguns alunos, que dizem a estarem cursando apenas porque são obrigados. Essa é uma expectativa sondada pela professora e declarada por alguns alunos nos primeiros dias de aula e, aparentemente, mantida no meio do semestre, quando foi feita esta observação. Apesar disso, essa obrigatoriedade realiza um intercâmbio entre os departamentos de Filosofia, de Matemática, de Letras, de Geografia, de Pedagogia e de Artes.

A relação professor x aluno é democratizada. A professora se expressa em tom amigável e usa vocabulário acessível, mas sua postura é formal. Ela mantém o estilo professor universitário: domina o assunto, mantém-se no centro da sala, determina os momentos em que os alunos podem falar (quando ela pergunta), mas a estrutura de sua aula é muito didática, aplicada a conhecimentos de mundo que alunos de graduação, em princípio, têm: principais atores de uma escola; diferença de gestão de uma escola, de um hospital, de um supermercado; planejamento escolar e planejamento familiar. Não existe necessidade de pedir silêncio. Ele é mantido pela própria imagem de respeito e de autoridade que a professora transmite. A aula flui. A professora cumpre uma série de estratégias para alcançar envolvimento, participação e aprendizagem por parte da turma.

Apenas alguns alunos puxam a participação dos demais: a monitora, a quem foi atribuído esse papel de instigar a turma, e outros poucos, 2 ou três, que comentam o assunto, ora voluntariamente, ora por demanda da professora. Com exceção da monitora, esses alunos têm postura e vocabulário bastante informal: chamam a professora de “gata” ou de “querida”, contam piadas para a turma durante a aula. Os alunos estão sempre à vontade para saírem da sala para atender ligações do celular; navegam na internet ou no WhatsApp em seus celulares. Isso não é impedido pela professora. Ao contrário, ela pede àqueles que navegam para pesquisarem um ou outro tópico da aula, em uma clara estratégia de se adaptar aos interesses discentes pelas tecnologias e de manter horizontalizadas as relações, o clima amigável e o interesse da turma.

A turma não parece estabelecer conexões entre ciclos históricos, embora admita ter estudado do tema Ditadura Militar no Ensino Médio e embora esteja inserida em um período de golpe parlamentar com repercussões sociais precisamente nos grupos sociais de que esses estudantes fazem parte: jovens, estudantes de escola pública, classe social baixa a média. Diante da pergunta “Em que palavra/s vocês pensam quando falo em Gestão?”, alguns citaram “falta de comprometimento”, “falta de cuidado” do governo atual em relação ao povo. Contudo, seus interesses parecem girar em torno de aspectos pragmáticos e funcionais de suas realidades cotidianas: formar-se, conseguir um emprego. Alguns, como a monitora, acordam às 4h30 da manhã para pegar o ônibus para a universidade e saem mais cedo da ala para pegarem a condução de volta para casa. A professora cita casos de alunos cujo um dos interesses maiores pela universidade era o desconto nas refeições do Restaurante Universitário (RU).

Infiro que não há computadores o suficiente; o número de computadores não é o mesmo do número de retroprojetores. As cadeiras são aquelas da Educação Básica: cadeiras com mesas acopladas, e não cadeiras com pranchetas laterais acopladas, como já foi nas universidades.

Observação Não Participante 2

Data: 4.10.2017

Horário de observação: das 16h às 18h

Foi a primeira vez em que estive no departamento. À entrada, aguardando a aula, dois alunos conversavam sobre um trabalho de final de curso. Um dizia que era só entregar. O outro, que tinha de apresentar. O primeiro disse: “Não tenho mais nada a dizer. Quero só entregar e ...” “E dormir, né?” “Nem isso...”

10 alunos assistem à aula. Uma delas traz um bebê de meses em um carrinho. A professora monta a apresentação: *datashow* da universidade, computador pessoal. A lista de chamada passa logo no começo da aula, que é expositiva. Um aluno tecla no celular.

A professora começa a aula retomando o assunto da aula passada, a nudez. Traz a “boa notícia” de que um museu francês abriu uma exposição/performance de nus para crianças, em clara alusão aos últimos eventos que relacionam arte, sociedade e censura: o fechamento da exposição *Queer* em Curitiba; a comitiva de parlamentares que inspecionou a exposição *Não Matarás*, sobre os golpes de 1964 e 2016, no Museu da

República, em Brasília; as manifestações contrárias ao nu de Wagner Schwartz na exposição *La Bête*. O tema, embora em pauta, com grande polêmica na mídia, não gera debate nem maiores comentários entre os alunos de arte.

A aula segue com o conteúdo sobre o papel do rádio, predecessor da TV, na política de controle social pela política do medo. Uma aluna comenta a diferença de capacidade e de rapidez de raciocínio de quem, em sua opinião, acompanhava um jogo pelo rádio, com locução rápida, capacidade menor de quem já está acostumado a acompanhar narrativas pela TV que, além de auxiliada pela imagem, traz narrativa verbal mais lenta. Outros alunos participam trazendo eventos do cotidiano, passado e presente, inclusive, o famoso caso da locução de Orson Welles, na estadunidense *Columbia Broadcasting System (CBS)*, sobre uma invasão de extraterrestre ao planeta Terra, assustando centenas de ouvintes.

A participação dos alunos é incentivada por perguntas dirigidas aos alunos em geral. A estratégia é manter uma aula dialógica, buscando a participação dos alunos frequentemente. Gradativamente, a participação dos alunos aumenta, embora não seja total. Outra estratégia é o suspense, com frases: "Estão preparados para mais uma aventura?", diz a professora, referindo-se à própria aula, que vai começar; "Vocês estão preparados?", referindo-se a 8 minutos do filme russo *O encorajado de potemkin* (1917), que vai projetar para os alunos. O filme é um clássico do cinema. As cenas são tensas, trágicas, mas não geram mais participações. A professora anuncia a história e o efeito Kuleshov, que consiste em uma edição de vídeo demonstrando um rosto sem expressões intercalado a imagens que atribuam significado ao espectador; um vídeo de mais dois minutos.

Ela propõe um exercício de seleção de filmes que, na opinião dos alunos, fugiram dos clichês, inovando de algum modo e criando a linguagem do cinema; que apresentam excessos ou poucos recursos, estratégias de composição no campo da arte plástica. A professora valoriza a participação dos alunos, que estão atentos e anotam tópicos da fala da professora. Ela fala de sintaxe da linguagem cinematográfica; continua lançando perguntas. Faz uma específica sobre elementos básicos do cinema. O silêncio se mantém como resposta. A professora diz que já esperava esse silêncio, uma vez que os alunos "andam faltando muito".

Como a professora de minha primeira observação não participante, a professora desta segunda observação não participante se mostra sensível às dificuldades dos alunos, seja com os excessos de faltas, seja com a necessidade de trazer a bebê para a aula, mantendo o rumo da aula sem se incomodar com a bola que o bebê joga pela sala. A aluna mãe, atenta à movimentação da filha pela sala, perde parte das explicações. Procura tirar dúvidas com a professora, que repete o que foi orientado com naturalidade e paciência. A criança se agita, a mãe sai com ela da sala. Volta três minutos depois. Volta a insinuar nova saída. A professora diz: "Fica, Fernanda. Você já vai sair de novo?" "Vou trocar a fralda", diz a aluna e sai. A aula segue.

O conteúdo marca bem a diferença entre o cinema experimental russo, que é o foco da disciplina, e o cinema *mainstream* de Hollywood. Apesar da alta estratégia de dialogia, a assimetria de verbalização e de tomada de turno é grande. As participações dos alunos são interrompidas ou não conforme a professora percebe a pertinência ou não dessa mesma participação dos alunos. Eles se calam quando isso acontece.

A aula termina. Uma aluna sai, a bebê chora. A professora faz as considerações finais, os alunos continuam saindo aos poucos. Dois alunos agradecem. A professora pergunta: "Achou bom?" "Muito!", responde um aluno. A professora diz que vai postar o que foi mostrado e algo mais no Facebook do grupo. O aluno mais interessado pergunta sobre a possibilidade de uma disciplina sobre arte, cinema e fotografia. Passam a discutir lacunas de ementas, de disciplinas. A professora sugere ao aluno fazer um abaixo-assinado e levar ao CA. O aluno anui.

ANEXO D – COMITÊ DE ÉTICA

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: MERCANTILIZAÇÃO DO DISCURSO PÚBLICO: AS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

Pesquisador: Denise Silva Macedo

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 74149317.5.0000.5540

Instituição Proponente: Instituto de Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.238.872

Apresentação do Projeto:

O Brasil da década de 1990 foi palco de intenso movimento de reformas políticas. No campo educacional, essas reformas emergiram como necessárias em função do novo momento social e econômico indicado, genericamente, pela expressão sociedade do conhecimento. A partir dessas décadas, foram flagrantes a ampliação do número de universidades privadas, a abertura de cursos noturnos de nível superior em universidades públicas e a contenção de recursos à educação superior pública. O objetivo desta pesquisa é examinar os efeitos da mercantilização das sociedades pós-modernas sobre a relação dialética entre o discurso e as práticas das universidades públicas. A metodologia é etnográfico-discursiva, que consiste na combinação da pesquisa etnográfica com a Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO). A triangulação da pesquisa ficará garantida, conforme Flick (2009), na articulação entre pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas (10 professores da graduação) e observação participante (10 estudantes de graduação). Como resultado, a pesquisadora investigará a hipótese da materialização dos princípios neoliberais nos discursos e nas práticas das universidades públicas.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral da pesquisa é examinar os efeitos da mercantilização das sociedades pós-modernas sobre a relação dialética entre o discurso e as práticas das universidades públicas à luz da Análise de Discurso Crítica (ADC). Como objetivos secundários, a pesquisa visa a (a) investigar

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT 03/1 (Ao lado da Direção)
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-000
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1502 **E-mail:** cep_cfe@unb.br

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 2226.872

traços e efeitos de gêneros de governança – adoção da cultura promocional – nos discursos da Universidade de Brasília (UnB) sobre a própria identidade institucional; (b) investigar traços e efeitos de mercantilização dos discursos da UnB sobre as identidades dos atores sociais do processo ensino-aprendizagem – docentes e discentes; (c) investigar traços e efeitos de mercantilização dos discursos da UnB sobre as práticas pedagógicas em sala de aula.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisa tem riscos mínimos. Quanto aos benefícios, segundo a pesquisadora, "essa investigação é importante porque situará os agentes sociais envolvidos – professores e alunos de graduação – em suas práticas e identidades pedagógicas. Diante dos resultados desta investigação, tais participantes poderão refletir sobre suas identidades como docente[s] e discentes no interior das universidades da sociedade brasileira contemporânea e sobre as contribuições dessas mesmas universidades para essa sociedade em tempos de fortes influências neoliberais em todas as instâncias sociais. Além das motivações acadêmicas desta pesquisa – investigar os eventuais efeitos causais do discurso neoliberal nas universidades públicas –, ela responde a uma motivação de cunho social relacionada ao engajamento desses sujeitos participantes por meio de suas reflex[ões] acerca das causas sociodiscursivas das mudanças por que vêm passando essas instituições. Pesquisas socialmente engajadas têm sido referidas como pesquisas de empoderamento, por isso, o que uma pesquisa como esta pode almejar em termos de benefícios é a reflexão que ela pode suscitar, a desnaturalização de discursos e de práticas relacionadas ao universo discente e docente, o dismantelamento de mecanismos causadores de problemas à prática docente e discente ou bloqueadores de soluções. Esses resultados são visados por meio do compartilhamento, com esse grupo participante, dos achados de pesquisas. Esta é, portanto, uma pesquisa dialógica".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto de pesquisa está adequado às exigências das Resoluções CNS 466/2012, 510/2016 e complementares.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora forneceu todos os termos de apresentação obrigatória.

Recomendações:

Solicita-se que, no TCLE, o antigo email do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (cep_h@unb.br) seja substituído pelo atual (cep_chs@unb.br).

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT 031 (Ao lado da Direção)
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900
UF: DF Município: BRASÍLIA
Telefone: (61) 3107-1592 E-mail: cep_chs@unb.br

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 2.236.872

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto de pesquisa está adequado às exigências das Resoluções CNS 466/2012, 510/2016 e complementares. O projeto foi aprovado pelo CEP/CHS.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_877836.pdf	21/08/2017 12:26:22		Acelto
Outros	TermodeResponsabilidade2017.doc	21/08/2017 11:59:24	Denise Silva Macedo	Acelto
Outros	Lattes2.pdf	21/08/2017 11:58:24	Denise Silva Macedo	Acelto
Outros	Lattes1.pdf	21/08/2017 11:58:07	Denise Silva Macedo	Acelto
Outros	InstrumentodePesquisa2017.docx	21/08/2017 11:57:35	Denise Silva Macedo	Acelto
Outros	Cartaderevisaoetica2017.docx	21/08/2017 11:56:54	Denise Silva Macedo	Acelto
Outros	Autorizacaoavoz2017.pdf	21/08/2017 11:56:06	Denise Silva Macedo	Acelto
Outros	Cartadeencaminhamento2017.doc	21/08/2017 11:52:11	Denise Silva Macedo	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE2017.docx	21/08/2017 11:49:27	Denise Silva Macedo	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhado2017.docx	21/08/2017 11:47:31	Denise Silva Macedo	Acelto
Outros	AcelteInstitucional2017.pdf	21/08/2017 10:59:10	Denise Silva Macedo	Acelto
Cronograma	CronogramadaPesquisa2017.docx	21/08/2017 10:57:09	Denise Silva Macedo	Acelto
Folha de Rosto	Folhad Rosto2017.pdf	21/08/2017 10:55:53	Denise Silva Macedo	Acelto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT 031 (Ao lado da Direção)
 Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900
 UF: DF Município: BRASÍLIA
 Telefone: (61)3107-1582 E-mail: cep_chs@unb.br

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



Continuação do Protocolo: 2.230.872

BRASILIA, 24 de Agosto de 2017

Assinado por:
Érica Guinaglia Silva
(Coordenador)

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT 03/1 (Ao lado da Direção)
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900
UF: DF Município: BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1502 E-mail: cep_chs@unb.br