

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

BRUNA CARVALHO MOURA AVELAR

**MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO SUPERIOR: ANÁLISE CRÍTICA DO
DISCURSO DAS MISSÕES INSTITUCIONAIS DE UNIVERSIDADES FEDERAIS
BRASILEIRAS**

Varginha/ MG

2017

BRUNA CARVALHO MOURA AVELAR

**A MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO SUPERIOR: ANÁLISE CRÍTICA
DO DISCURSO DAS MISSÕES INSTITUCIONAIS DE UNIVERSIDADES
FEDERAIS BRASILEIRAS**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Gestão Pública e Sociedade pela Universidade Federal de Alfenas, *campus* de Varginha. Área de concentração: Gestão Pública e Sociedade.

Orientador: Gustavo Ximenes Cunha

Varginha/ MG

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
Biblioteca *campus* Varginha

A948m Avelar, Bruna Carvalho Moura.

A mercantilização do ensino superior : análise crítica do discurso das missões institucionais de universidades federais brasileiras / Bruna Carvalho Moura Avelar. - Varginha, MG, 2017.
168 f. : il. -

Orientador: Gustavo Ximenes Cunha.
Dissertação (mestrado em Gestão Pública e Sociedade) - Universidade Federal de Alfenas, *campus* Varginha, 2017.
Bibliografia.

1. Educação - Ensino público. 2. Ensino superior - Universidades.
3. Análise crítica do discurso. I. Cunha, Gustavo Ximenes. II. Título.

CDD: 378.81

BRUNA CARVALHO MOURA AVELAR

**A MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO SUPERIOR: ANÁLISE CRÍTICA DO
DISCURSO DAS MISSÕES INSTITUCIONAIS DE UNIVERSIDADES FEDERAIS
BRASILEIRAS**

A Banca examinadora abaixo assinada aprova a Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Gestão Pública e Sociedade pela Universidade Federal de Alfenas, campus Varginha. Área de concentração: Gestão Pública e Sociedade.

Aprovada em: 07 de agosto de 2017.

Prof. Dr. Gustavo Ximenes Cunha

Assinatura:

Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG-MG

Prof^a. Dra. Micheline Mattedi Tomazi

Assinatura:

Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo – UFES-ES.

Prof^a. Dra. Fernanda Mitsue Soares Onuma

Assinatura:

Instituição: Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG.

Prof^a Dra. Vanessa Tavares de Jesus Dias

Assinatura:

Instituição: Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG.

Dedico a Deus por ter abençoado a realização desse trabalho; ao meu amado esposo Fábio, grande companheiro e incentivador; a minha filha Nicole, fonte de toda inspiração; a minha mãe Marta, a meu pai Júnior, a meus irmãos Netto e Thiago, que sempre me incentivaram a lutar pelos meus sonhos e a minhas sobrinhas queridíssimas Kauany, Maryna e Isadora.



AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Alfenas, campus de Varginha e todos seus colaboradores pela oportunidade oferecida.

Ao querido Prof. Dr. Gustavo Ximenes Cunha, meu orientador, pela dedicação, paciência, cortesia e pela confiança depositada na realização deste trabalho.

À Coordenação do Curso de Pós-Graduação por todo o incentivo à produção acadêmica.

Ao meu marido pelo amor e companheirismo; aos meus pais por todo amor e cuidado que sempre tiveram por mim; ao meu sogro e minha sogra pelo apoio e incentivo; aos meus irmãos queridos e amados que muito me inspiraram durante essa caminhada; ao meu cunhado e minhas cunhadas pelo apoio e compreensão; às minhas lindas sobrinhas, por quem tenho grande apreço.

A toda minha família e a todos os meus amigos que sempre me incentivaram e participaram dos momentos de alegrias e dificuldades.

Aos grandes e queridos professores, que sem eles essa vitória não seria possível.

Ao sábio amigo Dr. Marcos Sarques, companheiro de trabalho, por todo incentivo e paciência.

Enfim, agradeço a todos por tudo, só pude alcançar mais essa vitória através do apoio e incentivo de todos vocês!



A mercantilização das práticas discursivas das universidades é uma dimensão da mercantilização da educação superior num sentido mais geral. As instituições de educação superior vêm cada vez mais operando (sob pressão do governo) como se fossem negócios comuns competindo para vender seus bens de consumo aos consumidores.

(FAIRCLOUGH, 2001, p. 47)

RESUMO

Adota-se como premissa deste trabalho abordar o fenômeno da mercantilização do ensino superior público no Brasil, a partir da concepção de universidade pública que tem sido inserida na sociedade pelo prisma do mercado, como prestadora de serviço. Assim, apresentamos como objetivo principal realizar a Análise Crítica do Discurso presente nas missões das universidades federais do Sudeste, a fim de retratar como nelas se materializa a ideologia da mercantilização do ensino público. A fundamentação teórica desta pesquisa baseia-se nos estudos de Fairclough no que tange ACD e sua concepção tridimensional do discurso: análise das práticas sociais, análise da prática discursiva e análise da prática textual. Para análise da prática social, procuramos demonstrar como se tem tornado hegemônica a ideia de modernização racionalizadora pela privatização da atividade universitária, no mundo ocidental, através de organismos internacionais, como a OCDE, a UNESCO, o BM e o Processo de Bolonha, bem como as crises que essas investidas capitalistas têm provocado nas universidades públicas. Em seguida, tratamos dos desafios e dilemas da universidade pública no Brasil, realizando um breve histórico sobre a sua expansão, nos âmbitos político e jurídico, apresentando uma visão crítica de sua institucionalização. Ainda, discorreremos sobre as políticas públicas destinadas ao ensino superior fazendo uma alusão ao FIES, ao PROUNI, ao REUNI e à Lei de Cotas, explicando como funcionam, demonstrando sua expansão e apresentando um ponto de vista crítico sobre a efetividade deles. Ademais, analisamos como a legislação referente a parcerias entre entidades de apoio e universidades públicas, em prol da privatização destas, vem, gradualmente, sendo influenciada por uma ideologia mercantilista, o que reflete na categorização do regime jurídico dessas universidades. Na análise da prática discursiva remetemo-nos ao conceito de missão institucional, fazendo uma concisa referência ao papel fundamental do gênero missões, articulando-o com as mudanças da prática social e como elas refletem-se na linguagem. Por fim, na análise da prática textual utilizamos algumas categorias de análise dos modos gerais de ideologia fornecidas por Thompson (1995). Diante desse panorama, concluímos confirmando a hipótese inicialmente levantada de que a universidade pública no Brasil tem sido influenciada por uma ideologia gerencial/mercantilista, de forma que conseguimos materializar a influência do discurso neoliberal, que vê a educação como um vasto mercado em ascensão, sendo apontado como objetivo no discurso das próprias universidades. A universidade, como instituição social que é, exprime o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Talvez seja essa a razão para haver no discurso da instituição universitária a presença de discursos conflitantes que evidenciam divisões e contradições, como as apontadas durante a análise textual.

Palavras-chave: Universidade Pública. Análise Crítica do Discurso. Ideologia. Missão. Mercantilização.



ABSTRACT

It is adopted as a premise of this work to approach the phenomenon of the commercialization of public higher education in Brazil, from the conception of public university that has been inserted in the society by the prism of the market, as service provider. Thus, we present as main objective to perform the critical analysis of the discourse present in the missions of the federal universities of the Southeast, in order to portray how in them the ideology of the commercialization of public education materializes. The theoretical basis of this research is based on Fairclough's studies on ACD and its three-dimensional conception of discourse: analysis of social practices, analysis of discursive practice and analysis of textual practice. In order to analyze social practice, we have tried to demonstrate how the idea of rationalizing modernization has been made hegemonic by the privatization of university activity in the Western world through international organizations such as the OECD, UNESCO, BM and the Bologna Process. The crises that these invested capitalists have provoked in public universities. Next, we address the challenges and dilemmas of the public university in Brazil, making a brief history of its expansion, in the political and legal spheres, presenting a critical vision of its institutionalization. We also discuss public policies for higher education by referring to FIES, PROUNI, REUNI and the Quotas Law, explaining how they work, demonstrating their expansion and presenting a critical point of view on their effectiveness. In addition, we analyze how the legislation regarding partnerships between support entities and public universities, in favor of the privatization of these, is gradually being influenced by a mercantilist ideology, which reflects in the categorization of the legal regime of these universities. In the analysis of the discursive practice we refer to the concept of institutional mission, making a concise reference to the fundamental role of the missions genre, articulating it with the changes of the social practice and how they are reflected in the language. Finally, in the analysis of textual practice we use some categories of analysis of the general modes of ideology provided by Thompson (1995). In view of this scenario, we conclude by confirming the hypothesis that was initially raised that the public university in Brazil has been influenced by a managerial / mercantilist ideology, so that we can materialize the influence of neoliberal discourse, which sees education as a vast market on the rise, being aimed at the discourse of the universities themselves. The university, as a social institution that is, expresses the mode of functioning of society as a whole. Perhaps this is the reason for the discourse of the university institution to have conflicting discourses that show divisions and contradictions, such as those pointed out during the textual analysis.

Keywords: Public University. Critical Discourse Analysis. Ideology. Mission. Mercantilization.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1	- IES no Brasil por categoria administrativa.....	53
Gráfico 2	- Evolução do número de função docente, por categoria administrativa, segundo o regime de trabalho no Brasil.....	53
Gráfico 3	- Percentual do número de funções docentes em exercício, por organização acadêmica, segundo o grau de formação no Brasil.....	54
Gráfico 4	- Evolução do número de contratos firmados FIES no Brasil (em milhares).	57
Gráfico 5	- Bolsas PROUNI ofertadas por ano no Brasil.....	60
Quadro 1	- Modos gerais de operação da ideologia.....	100
Quadro 2	- Análise textual.....	106
Quadro 3	- Estratégia de universalização análise pelo uso do infinitivo.....	115
Quadro 4	- Estratégia de universalização análise dos receptores.....	116
Quadro 5	- Estratégia de dissimulação.....	123
Quadro 6	- Estratégia de deslocamento.....	125
Quadro 7	- Estratégia de naturalização, crise de hegemonia.....	130
Quadro 8	- Estratégia de naturalização, crise de legitimidade.....	131
Quadro 9	- Estratégia de naturalização, crise institucional.....	133
Quadro 10	- Estratégia de nominalização.....	137

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACD	- Análise Crítica do Discurso
ANDES	- Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
BI	- Bacharelado Interdisciplinar
BM	- Banco Mundial
CEFET	- Centro Federal de Educação Tecnológica
CF	- Constituição Federal
CNPQ	- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FIES	- Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FINEP	- Financiadora de Estudos e Projetos
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICT	- Instituição Científica e Tecnológica
IES	- Instituições de Ensino Superior
IF	- Institutos Federais
IFES	- Institutos Federais de Ensino Superior
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
MEC	- Ministério da Educação
MP	- Medida Provisória
NIT	- Núcleo de Inovação e Tecnologia
OCDE	- Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PDE	- Plano de Desenvolvimento e Educação
PEC	- Proposta de Emenda Constitucional
PROUNI	- Programa Universidade para Todos
RCD	- Regime Diferenciado de Contratações Públicas
RE	- Recurso Extraordinário
REUNI	- Programa de Apoio para Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEMESP	- Sindicato das Mantenedoras do Ensino Superior
SNCTI	- Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação
UE	- União Europeia
UFABC	- Universidade Federal do ABC

UFBA	-	Universidade Federal da Bahia
UFES	-	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	-	Universidade Federal Fluminense
UFJF	-	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFLA	-	Universidade Federal de Lavras
UFMG	-	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP	-	Universidade Federal de Ouro Preto
UFRJ	-	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	-	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSCAR	-	Universidade Federal de São Carlos
UFSJ	-	Universidade Federal de São João Del Rey
UFTM	-	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFU	-	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	-	Universidade Federal de Viçosa
UFVJM	-	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Unb	-	Universidade de Brasília
UNESCO	-	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
UNIFAL	-	Universidade Federal de Alfenas
UNIFEI	-	Universidade Federal de Itajubá
UNIFESP	-	Universidade Federal de São Paulo
UNIRIO	-	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	A UNIVERSIDADE NO MUNDO OCIDENTAL.....	22
2.1	PERDA DA IDENTIDADE DA UNIVERSIDADE NO MUNDO OCIDENTAL.....	23
2.2	AS CRISES DA UNIVERSIDADE PÚBLICA NO MUNDO OCIDENTAL.....	38
2.3	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	43
3	A UNIVERSIDADE NO BRASIL.....	45
3.1	A UNIVERSIDADE PÚBLICA NO BRASIL: DESAFIO E DILEMAS	46
3.2	DE ESTUDANTES A CIDADÃOS CONSUMIDORES.....	53
3.3	MEDIDAS LEGAIS EM PROL DA PRIVATIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA.....	68
3.4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
4	ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO E CIÊNCIA SOCIAL.....	82
4.1	A TEORIA SOCIAL DO DISCURSO DE FAIRCLOUGH.....	83
4.2	UMA QUESTÃO IDEOLÓGICA.....	97
4.3	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
5	METODOLOGIA.....	106
5.1	SELEÇÃO DO <i>CORPUS</i>	106
5.2	PERCURSO DE ANÁLISE.....	108
6	ANÁLISE CRÍTICA DAS MISSÕES INSTITUCIONAIS DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO SUDESTE.....	110
6.1	ANÁLISE DA PRÁTICA DISCURSIVA: O GÊNERO MISSÕES.....	111
6.2	ANÁLISE DA PRÁTICA TEXTUAL.....	115
6.2.1	Legitimação.....	117
6.2.1.1	<i>Estratégia de universalização.....</i>	<i>117</i>
6.2.1.2	<i>Estratégia de racionalização.....</i>	<i>122</i>
6.2.2	Dissimulação.....	
6.2.2.1	<i>Estratégia de eufemização.....</i>	
6.2.2.2	<i>Estratégia deslocamento.....</i>	129
6.2.3	Reificação.....	132

6.2.3.1	Estratégia de naturalização.....	133
6.2.3.1.1	<i>Crise de Hegemonia</i>	135
6.2.3.1.2	<i>Crise de Legitimidade</i>	137
6.2.3.1.3	<i>Crise Institucional</i>	139
6.2.3.2	Estratégia de Nominalização.....	142
6.3	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	146
7	CONCLUSÃO	148
	REFERÊNCIAS	152
	ANEXO A	164

1 INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa, propomos um estudo sobre o processo de mercantilização do ensino superior público no Brasil, utilizando-nos do modelo teórico da Análise Crítica do Discurso a fim de questionar a articulação entre a sociedade, o Estado e a universidade pública. Para isso, partimos da hipótese de uma concepção de universidade pública a partir do encolhimento do espaço público dos direitos e do alargamento do espaço privado dos interesses do mercado. Em outros termos, entendemos que a universidade tem sido inserida na sociedade pelo prisma do mercado, tornando-se hegemônica a ideia de privatização da atividade universitária, inculcando à universidade pública o objetivo de prestadora de serviço.

A educação superior no país enfrenta sérios problemas e vários desafios, como: as diferenças regionais, a pressão por aumento de vagas, a contribuição para o desenvolvimento tecnológico e a inovação, a necessidade de expansão da pesquisa e de elevação do padrão de qualidade, os custos elevados e a falta de investimentos públicos, a conquista de autonomia didática, administrativa e financeira, entre muitos outros. Soma-se a isso o fato de a universidade pública ser fortemente submetida a indicadores de produtividade, representando uma visão empresarial de rentabilidade do investimento em educação. Nesse passo, a universidade vai abandonando sua característica principal de instituição social para converter-se em uma empresa educacional, com metas de produção de resultados e prestação de serviços (BUARQUE, 2003; CHAUI, 2014).

Com base nesses fatos, dispusemo-nos a realizar a presente pesquisa, considerando que as universidades tendem a se estratificar de acordo com os setores da sociedade a que servem. Segundo Buarque (1994, p. 21), “a universidade é filha da transição e elemento dos novos tempos e de novo paradigma”. Assim, entendemos ser necessário pensar a universidade pública, abordando suas crises e seus desafios dentro do contexto neoliberal¹ contemporâneo,

¹ Para Harvey (2005), o neoliberalismo é um projeto político, cujo domínio pertence à classe capitalista que se sentia ameaçada política e economicamente no fim dos anos 60/70. Para o autor, em muitos aspectos, o projeto era contrarrevolucionário, pois servia para conter o que, na época, eram os movimentos revolucionários no mundo em desenvolvimento (Moçambique, Angola, China etc) e uma crescente de influências comunistas em países como Itália e França. Inclusive nos Estados Unidos, os sindicatos produziram um congresso Democrata que era radical nas suas intenções. Assim, no começo dos anos 70, junto com outros movimentos sociais, forçou-se um monte de reformas e iniciativas reformistas que foram anticorporativas. Nesta situação, houve, uma ameaça global ao poder da classe capitalista corporativa que reconheceu que existiam várias frentes nas quais ela tinha que lutar: por exemplo, a ideológica, a política, e, em cima de tudo, tinha que lutar para frear o poder da classe trabalhadora por quaisquer meios possíveis, surgindo o projeto político do neoliberalismo. Para Chauí (2003) é uma doutrina proposta por economistas, cuja meta é a estabilidade monetária, através da contenção de gastos sociais, com o afastamento do Estado na regulação da economia. Nessa pesquisa, crítica-

oriundo do processo de globalização², a que a universidade vem sendo submetida. Destacamos a sucessiva e contínua descapitalização das universidades públicas por parte dos governos e as investidas com intenções privatizantes através de medidas legais de que as instituições públicas de ensino superior têm sido alvo, como as sucessivas aprovações de leis no intuito de permitir parcerias delas com o setor privado, aprovações e novas propostas de emendas constitucionais para restringir parcialmente a gratuidade do ensino superior, entre outras (SANTOS, 1994, 2005).

Esse atual cenário de transformação da educação superior em mais uma mercadoria no comércio mundial de serviços tem conduzido a universidade a uma aproximação do paradigma empresarial de gestão (CHAUI, 2014). Isso afeta o princípio da liberdade acadêmica, abrindo espaço a estudos que se vinculem à indústria ao mercado de serviços, conduzindo às parcerias entre as universidades com empresas privadas e, em suma, fazendo que com a pesquisa científica se subordine aos interesses da economia. Preocupantes são as consequências que podem ser advindas desse “projeto”. É preciso atentarmos para o perigo da concretização da privatização da universidade pública e para o conseqüente fim do ensino superior gratuito, inviabilizando as chances reais de mobilização social.

Ainda achamos relevante abordar, como parte da problematização que motiva a realização deste estudo, o caso da transnacionalização da instituição universitária via neoliberalismo. Santos (2005) ressalta que a transnacionalização é disseminada através da implantação das novas tecnologias de comunicação, por meio da influência de instituições e processos transnacionais, criando um mercado de produtos universitários. Para o autor, isso apresenta sérias implicações, uma vez que, a princípio, o serviço educativo é considerado serviço público, regulado pelo Estado. Entretanto, a criação de um mercado educacional ou a transformação da educação em mercadoria nesse campo implicaria a desnacionalização da educação.

Santos (2005) esclarece que por meio das políticas públicas que contemplam as instituições de ensino superior e que se pautam em valores neoliberais³ pode-se visivelmente perceber a difusão da ideia de que a universidade pública é irreformável e que, portanto, seria

se o neoliberalismo no âmbito da ciência e tecnologia que se transformaram em forças produtivas e se converteram em agentes de acumulação de capital.

²Steger (2003, p. 13) define globalização como “uma série multidimensional de processos sociais que criam, multiplicam, alargam, intensificam interdependências e trocas sociais no nível mundial, ao passo que, ao mesmo tempo desenvolve nas pessoas uma consciência crescente das conexões profundas entre o local e o distante.

³Harvey (2005) aponta como valores neoliberais, entre outros, a ampliação da desigualdade de renda, a privatização extrema, a acumulação de capital não só no lugar de produção, mas também através de consumo e da realização de valor capitalizado.

corretamente justificável o fato de perder sua prioridade enquanto bem público. Com relação ao Brasil, esta situação é ainda mais afrontada com a edificação e disseminação de um discurso⁴ que busca legitimar a privatização da universidade pública como única solução para as crises financeira, política e institucional que permeiam o país. No entanto, espera-se que a universidade seja capaz de mobilizar-se na luta pelo bem público que representa, para fortalecer sua legitimação junto ao social.

Assim, pretendemos com este estudo, além da contextualização teórica a respeito dos problemas e desafios enfrentados pela universidade no mundo Ocidental e, particularmente, no Brasil, investigar uma vertente simbólica da universidade brasileira, ou seja, como a universidade tem se apresentado para a sociedade através de suas missões institucionais e como essas missões refletem os problemas e desafios pelos quais a universidade tem passado. As missões institucionais são uma ferramenta de comunicação que propõe uma justificativa para a existência da instituição perante a sociedade. Nos temos de Oliveira (1991), a missão representa a razão de ser, o motivo pelo qual a instituição existe.

O interesse nesse assunto justifica-se ao considerar a importância da universidade para a sociedade, para o Estado, para a cultura, para a política e para a economia do país. Seus movimentos como instituição seguem as demandas e as expectativas da sociedade, de forma que a universidade pode ser encarada como a base para a construção da autoconsciência social. Esta pesquisa visa reconhecer se, na sua vertente simbólica, isto é, no seu discurso, a universidade federal brasileira apresenta-se consciente de seu papel ativo na sociedade, baseado nos princípios da autonomia do saber, da liberdade de expressão e da reflexão desinteressada.

⁴ A disseminação do discurso privatista da universidade pública é uma realidade incontestável no Brasil. Entre muitas outras, citam-se, aqui, duas matérias veiculadas *online*, uma em jornal e outra em uma revista de grande circulação. A primeira do Jornal O Globo, com o título: Crise força o fim do injusto ensino superior gratuito, publicada em 24/07/2016, que defende a privatização do ensino superior público alegando ser o mesmo um “mecanismo de injustiça social” e completa argumentando que nos países avançados, que possuem centros de excelências universitários, quem pode paga, quem não pode recebe bolsa. Ainda acrescenta que a USP, universidade mais bem colocada no *ranking* internacional constitui um “monumento à incúria administrativa” porque nos últimos anos recebeu 5% do ICMS paulista, a maior arrecadação estadual do país. Conclui dizendo que a privatização das universidades públicas corrigiria uma distorção social e contribuiria para o reequilíbrio das contas públicas.

A segunda, da revista VEJA, por Candido (2012), com o título: É preciso inverter a lógica no ensino no Brasil, publicada em 22 de junho de 2012, salienta que o Brasil gasta com educação o equivalente aos países ricos, mas os resultados são em muito diferentes. Segundo a colunista, os especialistas ouvidos pelo *site* da Veja defenderam a urgência da reforma do ensino público no país para reduzir a concentração de capital nesse setor. Para eles a ideia seria a privatização total ou parcial das universidades públicas já que o país deve seguir o exemplo das nações que possuem educação pública de excelência com um ensino público superior majoritariamente privado. A universidade privada poderia oferecer linhas de financiamento a longo prazo com juros subsidiados.

Nesse sentido, Arendt (2007) ressalta que, quanto mais a sociedade moderna rejeita a distinção entre aquilo que é particular e aquilo que é público, mais ela introduz entre o privado e o público uma esfera social na qual o público é transformado em privado e vice-versa. A autora critica a perda da importância em fazer distinções, pois, na medida em que não se distinguem conceitos, cada um tem o direito de definir seus termos. Por isso, esta pesquisa propõe um questionamento na interpretação do discurso hegemônico presente no discurso das missões das universidades públicas do sudeste do país.

Partindo dessas hipóteses, o objetivo deste trabalho é realizar a análise crítica do discurso presente nas missões das universidades federais do Sudeste, a fim de retratar como nelas se materializa a ideologia da mercantilização do ensino público. Como objetivos específicos, esta pesquisa busca:

- a) proceder a uma contextualização sócio histórica da instituição universitária, retratando o contexto cultural em que as universidades modernas e pós-modernas⁵ expandiram-se no Ocidente e como elas têm sido influenciadas por uma ideologia gerencial/mercantilista;
- b) realizar uma reflexão sobre a universidade pública no Brasil, trazendo um breve histórico de sua expansão, no âmbito político e jurídico, além de discorrer sobre a prática de instituições de políticas públicas no país, retratando como o ensino superior brasileiro tem sido afetado por essa ideologia gerencial/mercantilista;
- c) abordar um histórico de medidas legais a partir da introdução no ordenamento jurídico brasileiro da permissão de parcerias com universidades públicas, acreditando serem essas medidas legais em prol da privatização da universidade pública no Brasil;
- d) desenvolver a análise discursiva das missões das universidades federais do sudeste, investigando em que medida o gênero discursivo missões evidencia a mudança social por que as universidades têm passado, resultando esse gênero da articulação de discursos ideologicamente conflitantes;

⁵ Segundo Santos (1994), a universidade moderna era constituída pelo contra senso comum que possibilitou um grande desenvolvimento científico, todavia expropriou a pessoa humana da capacidade de participar da construção de regras práticas de atividades cívicas. Daí, surgiu a necessidade de conceber uma ruptura como meio e não como fim, para recolher uma série de benefícios da universidade. A hegemonia da universidade deixou de residir no caráter único e exclusivo do saber que produzia para passar a residir no caráter único e exclusivo da configuração dos saberes que proporciona. A universidade pós-moderna pauta-se pelos princípios de criação do senso comum, da aplicação edificante da ciência, da procedência na produção e distribuição dos saberes universitários.

- e) desenvolver a análise textual das missões das universidades federais do sudeste, investigando em que medida a forma como é construído o texto das missões reflete conflitos que existem na universidade entre uma ideologia gerencial/mercantilista e seu papel na promoção da cidadania e da ciência autônoma.

De antemão, nosso interesse em realizar uma pesquisa sobre a mercantilização do Ensino Superior no Brasil também se justifica pelo fato de percebermos que existem poucos estudos sobre as missões institucionais das universidades federais. Ademais, no que tange aos estudos já realizados no país, a partir da análise do gênero missões institucionais de universidades, eles foram feitos de maneira quantitativa, ou seja, realizando a contagem da presença ou ausência de elementos nas missões, diante de um modelo padronizado. Citam-se, por exemplo, Aquino (2003) e Araújo *et al.* (2014). Nesse sentido, a análise das missões das universidades públicas, a partir da teoria da Análise Crítica do Discurso (ACD), parece apresentar-se como uma contribuição significativa para a pesquisa científica brasileira.

O referencial teórico da ACD que direciona essa pesquisa será o desenvolvido nos estudos de Fairclough e sua concepção tridimensional do discurso, ou seja, das práticas sociais, da prática discursiva e da prática textual. A prática social diz respeito à dimensão macrossocial do discurso ou a como os contextos sociopolítico, histórico e ideológico mais amplos afetam a produção, a circulação e a recepção dos discursos. A prática discursiva explica-se como o processo de produção, circulação e recepção dos discursos que ocorrem em contextos institucionais particulares. Já a prática textual analisa em que medida a seleção lexical, as construções sintáticas, o emprego de mecanismos coesivos, a mobilização de determinados argumentos, entre outros, contribuem para a reprodução ou a subversão de discursos hegemônicos, para a naturalização de determinadas ideologias ou para a manutenção e o reforço de relações de poder (FAIRCLOUGH, 2008).

A escolha pela teoria da ACD se justifica porque essa teoria considera que o discurso tem poder constitutivo, sendo capaz de criar relações sociais, identidades e novas formas de conhecimento, bem como de reproduzir, legitimar ou produzir as relações de poder e de dominação da sociedade. Embora haja outros importantes analistas críticos do discurso, a escolha pelas contribuições de Fairclough fundamenta-se no fato de seus estudos preconizarem o entendimento do discurso sob o ponto de vista do processo de mudança de ordens discursiva, centrando-se no processo de mudança econômica global. Para Fairclough (2008, p. 94), o discurso “estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas entre as quais existem relações de poder”. Assim, é através das noções de poder, ideologia e hegemonia estudadas por ele, que buscamos entender como as convenções

constituídas sócio-historicamente são tidas como naturais na sociedade contemporânea (FAIRCLOUGH, 2004).

É a análise das práticas sociais, ou seja, a análise macrosociológica que oportuniza entendermos a naturalização de discursos baseados nas relações de poder, deixando claro que as mudanças institucionais por que têm passado as universidades, públicas e privadas, de alienação aos interesses pragmáticos do capitalismo, não são processos sem agentes sociais. Pelo contrário, essas mudanças são um processo mundial, com a participação ativa de instituições transnacionais, no que tange à ampliação do espaço do mercado educacional; de governos, na formulação de políticas públicas; e de empresas fornecendo recursos financeiros em troca de mão de obra.

Nesse diapasão, este trabalho está dividido em seis capítulos. No capítulo 2, denominado “A universidade no mundo ocidental”, realizou-se uma breve contextualização histórica da universidade, de forma direta, e do ensino superior, de forma indireta, retratando o contexto cultural em que as universidades modernas e pós-modernas expandiram-se no Ocidente. Ainda tratamos das crises da universidade pública no mundo ocidental, evidenciando a ideia de crise com foco específico na universidade pública pós-moderna.

O capítulo 3, chamado “A universidade no Brasil”, é destinado a uma reflexão sobre a universidade pública no Brasil. Parte-se da ideia de que o país passa por um processo de tentativa de privatização da universidade pública e da mercantilização do ensino superior. Desta feita, buscamos trazer um breve histórico sobre a expansão da universidade pública no país, no âmbito político e jurídico, apresentando uma visão crítica de sua institucionalização. Ainda, procuramos chamar atenção para a função primordial da universidade como disseminadora do conhecimento e como instrumento de justiça social. Discorremos também sobre as políticas públicas para o ensino superior, fazendo uma alusão ao Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), ao Programa Universidade para Todos (PROUNI), ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), à Lei de Cotas, explicando como esses programas funcionam, demonstrando estatisticamente sua expansão e apresentando um ponto de vista crítico sobre sua efetividade. Ainda abordamos um histórico de medidas legais que consideramos serem a favor da privatização das universidades públicas no país.

O capítulo 4, intitulado “Análise Crítica do Discurso e Ciência Social”, tem como base teórica a obra de Fairclough no que tange à Análise Crítica de Discurso (ACD), com foco na Ciência Social, de forma a destacar a contribuição que essa análise pode trazer a pesquisas críticas sobre mudança social. Para isso, foi feita uma primeira abordagem a respeito do que

trata a ACD, discutindo alguns conceitos fundamentais dessa proposta, como discurso, intertextualidade, interdiscursividade, ordem do discurso, gênero do discurso. Incorporamos nesse debate o modelo de análise tridimensional do discurso, proposto por Fairclough (2008), que envolve a prática social, a prática discursiva e a prática textual, enfatizando uma nova perspectiva sugerida por Chouliaraki e Fairclough (1999), que, embora mantenham as três dimensões do discurso, propõem um estímulo maior à análise da prática social. Destacamos também as noções de ideologia e hegemonia, utilizadas por Fairclough na ACD. Posteriormente, foram expostas as ideias de Thompson, autor em que Fairclough se baseia, para fazer referência à análise dos modos de operação da ideologia, que foram utilizadas, neste trabalho, como categorias de análise na prática textual.

No capítulo 5, “Metodologia”, descrevemos a metodologia utilizada nessa pesquisa, para proceder ao estudo do *corpus*, que é composto pelas missões institucionais das 19 universidades federais localizadas no Sudeste do Brasil. Esse capítulo foi dividido em duas subseções. A primeira trata da seleção do *corpus* e a segunda do percurso de análise da pesquisa.

Por fim, no capítulo 6, designado como “Análise Crítica das missões institucionais das universidades federais do Sudeste”, procedemos às análises discursiva e textual das missões institucionais as quais foram feitas com base no “pano de fundo” histórico e político exposto nos capítulos 2 e 3, que correspondem a análise da prática social. Na análise das práticas discursivas, explicamos o conceito do gênero *missão institucional* e fazemos uma breve remissão teórica ao modo como diversos autores apontam que deve ser construída uma missão, quais as vantagens instituídas com uma correta declaração de missão, e qual o papel fundamental das missões para as instituições. Já a análise da prática textual foi realizada com base no arcabouço teórico desenvolvido por Thompson (1995), no que se refere a categorias dos modos de operação da ideologia propostas por ele e identificadas no *corpus* desta pesquisa: a legitimação, a partir da análise das estratégias de universalização e de racionalização; a dissimulação, pela análise das estratégias de deslocamento e de eufemização; e a reificação, por meio da análise das estratégias de naturalização e da nominalização.

Ao final das análises, conseguimos demonstrar a materialização da influência do discurso neoliberal na construção das missões institucionais das universidades públicas do Sudeste, confirmando a hipótese inicialmente levantada de que a universidade pública no Brasil tem sido influenciada por uma ideologia gerencial/mercantilista. Destacamos, durante a análise textual, a presença de um discurso ambíguo e conflitante que evidencia divisões e

contradições. Evidenciamos o modo como a universidade responde às pressões sobre ela impostas como maior abertura ao mercado e a investidores, mesmo ainda ligada a propósitos humanistas. As estratégias de ideologia aplicadas na análise da prática textual, associadas a toda a discussão teórica das dimensões social e discursiva, nos permitiram demonstrar como a universidade tem permitido em seu discurso uma abertura aos ideais neoliberais, de modo que eles vão incorporando-se à imagem simbólica da universidade.

2 A UNIVERSIDADE NO MUNDO OCIDENTAL

Neste capítulo, aborda-se a instituição universitária como uma construção sócio-histórica. Pretende-se realizar uma breve contextualização histórica, tendo como eixo a universidade, de forma direta, e o ensino superior, de forma indireta, retratando o contexto cultural em que as universidades modernas e pós-modernas expandiram-se no Ocidente. Assim, objetiva-se realizar essa contextualização histórica, fornecendo elementos que oportunizem pensar a respeito do papel da universidade no Ocidente, considerando que a universidade é um lugar de insatisfação e de crítica constantes. Para isso, discorre-se sobre as vicissitudes do desenvolvimento das universidades e dos acontecimentos históricos que mais a afetaram. De outro modo, numa concepção específica da universidade pública pós-moderna no mundo ocidental, discorre-se sobre as crises que a permeiam.

Dessa forma, esse capítulo foi dividido em duas subseções. A primeira intitula-se: “Perda da identidade da universidade no mundo ocidental”, abordando a universidade moderna numa vertente de heterogeneidade cultural, como imagem e retrato de sua nação. Para isso, utilizou-se de um estudo do antropólogo Darcy Ribeiro (1969), com o fim de recuperar como se desenvolveu a universidade do século XX, baseada em suas variadas culturas nacionais. Em seguida, destacou-se como nas décadas seguintes a universidade foi sendo influenciada pelo desenvolvimento social e econômico em nível mundial. Num segundo momento, discute-se o fenômeno da “desnacionalização” da educação superior a partir da atuação de importantes instâncias transnacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial (BM), além do Processo de Bolonha, que conduz à disseminação mundial de um “espaço europeu de educação superior”, refletindo na progressiva homogeneização cultural do ensino superior no Ocidente. Essa reflexão procura chamar a atenção para os problemas advindos com essa direção supranacional de políticas educacionais, tendo como pano de fundo a aplicação de uma lógica mercantil, isto é, de mercado competitivo, convergindo para a perda da identidade nacional e cultural do ensino superior no mundo ocidental.

A segunda subseção denominada: “As crises da universidade pública no mundo ocidental”, evidencia a ideia de crise com foco específico na universidade pública pós-moderna. Para tal, menciona-se uma divisão teórica do desenvolvimento do capitalismo em três períodos, realizada por Santos (1994), o que ajuda a entender melhor essas três crises. Assim, o autor associa o primeiro período, do capitalismo liberal, à crise de hegemonia; o segundo

período, do capitalismo organizado, à crise de legitimidade; e o terceiro período, do capitalismo desorganizado, à crise institucional.

2.1 PERDA DA IDENTIDADE DA UNIVERSIDADE NO MUNDO OCIDENTAL

A instituição universitária pode ser considerada uma construção sócio-histórica. De todas as instituições sociais e laicas no mundo ocidental, a universidade é a mais duradoura e contínua, porque tem sobrevivido já há nove séculos como instituição macrosocial imprescindível. Nos termos de Dias Sobrinho (2005), essa solidez que atravessa os tempos se deve a duas características contraditórias: a universidade guarda uma forte tendência a resistir a mudanças e de assegurar a unidade, porém apresenta grande flexibilidade, capacidade de adaptação às demandas que vão surgindo e a abertura à diversidade. A universidade tem sido ao longo do tempo o mais importante espaço produtor do domínio técnico do homem sobre a natureza e a consciência que ele tem dessas transformações.

A importância histórica da universidade é retratada por Dias Sobrinho (2005, p. 31-32), nos seguintes termos:

Ao longo de nove séculos de sua história, a universidade tem formado inteligências e personalidades, produzindo conhecimentos e técnicas, desenvolvendo instrumentos e artefatos que impulsionam as fábricas e tem sido a instância crítica e criativa da cidadania e da vida democrática. Em outras palavras, a universidade tem sido a instituição da sociedade dedicada a desenvolver, em seus espaços e em seus processos, a formação dos sujeitos sociais em suas mais completas dimensões. Ela é um espaço social em que os sujeitos sociais se formam e se constituem por intermédio de suas ações e experiências com o saber e com os outros.

Ainda, segundo Jasper (1965, *apud* SANTOS 1994, p. 163), essa notável continuidade institucional da universidade, sobretudo no mundo ocidental, sugere que seus objetivos sejam perenes. De acordo com a tradição do idealismo alemão, o autor definia a missão eterna da universidade dizendo que “é o lugar, onde por concessão do Estado e da sociedade uma determinada época pode cultivar a mais lúcida consciência de si própria”. E ainda imputava à universidade três grandes objetivos: a) a investigação, porque a universidade é mais profunda que a ciência; b) a universidade deve ser um centro de cultura, disponível para a educação do homem no seu todo; c) as aptidões profissionais ensinadas na universidade devem ser orientadas de forma integral. No seu conjunto, esses objetivos, inseparáveis, constituíam a ideia perene de universidade, uma ideia uma porque vinculada a unidade do conhecimento.

Para Lima *et al.* (2008, p. 8), a universidade é “aparentemente objeto de generalização em termos organizacionais, evidenciando importantes elementos invariantes do ponto de vista morfológico e processual”. Para os autores, as universidades consolidaram e conservaram inúmeros elementos próprios, de natureza nacional ou regional, diante das especificidades de ordem política, cultural e econômica, das quais resultaram diferentes “modelos” e diversas relações com o Estado e a administração pública. A divergência de modelos institucionais, de configurações e de regras organizacionais da educação superior, principalmente na Europa, é um fato histórico reconhecido. Tal diversidade resultava de um longo processo de construção, da história e da cultura de cada país, sendo representada como uma “heterogeneidade enriquecedora”; um artigo histórico-cultural e o resultado, também, da capacidade de autogoverno e do exercício da autonomia das universidades.

Considerando a matriz histórica de algumas universidades no Ocidente, importante se faz citar Ribeiro (1969), que procedeu a um estudo comparativo das universidades modernas, até a década de 60, quando direcionava em Montevideu o Seminário de Estruturas Universitárias. Nesse trabalho, o autor aborda as universidades francesa, alemã, inglesa, norte-americana, e latino-americana, a fim de compreender suas peculiaridades e suas uniformidades. O autor procura marcar em suas linhas distintivas as múltiplas experiências da universidade no ocidente. Para ele, a reforma da universidade do século XIX culminou na universidade como imagem e retrato da nação, uma vez que essa reforma combinou o esforço indispensável pela conquista do conhecimento científico moderno ao esforço pela identificação nacional da universidade, além de buscar um desenvolvimento econômico que preservasse e enriquecesse o caráter da sua contribuição à civilização humana.

Assim, de forma ilustrativa, para maior compreensão do contexto cultural em que essas universidades expandiram-se, proceder-se-á um breve relato desse estudo. Nesse contexto, o que justifica trazer as contribuições de Ribeiro para este trabalho está justamente no fato de poder recuperar uma vertente da universidade no século XX, demonstrando seu despontamento nas múltiplas e variadas culturas nacionais. Vale ressaltar que Ribeiro foi Ministro da Educação no Brasil, durante o governo Parlamentarista de João Goulart, em 1962, e conhecido internacionalmente por seu engajamento com foco na educação superior, além de ter sido um dos responsáveis pela criação da Universidade de Brasília e o idealizador da Universidade Estadual Norte Fluminense.

Em seu trabalho, o autor expõe que na França a ideia de universidade desenvolveu-se em meio aos grandes processos de transformação social podendo ser considerada um produto da revolução industrial. A primeira universidade da França moderna foi a empresa revisionista

dos enciclopedistas que objetivava criar novo ideário político, tendo como coadjuvante uma burguesia comprometida com o progresso e contrária à velha universidade corporativa, fechada e aristocrática (RIBEIRO, 1969).

No que se refere à universidade moderna germânica, o autor explica que ela surgiu em meio ao modelo tardio de desenvolvimento industrial. Como a Inglaterra e a França foram as pioneiras da revolução industrial, implantando um vasto sistema imperial, que colocava a seu serviço todos os povos da terra, sob um regime colonial ou incluindo-os nas áreas de exploração neocolonial, a Alemanha experimentava apenas os efeitos negativos do desenvolvimento econômico e se viu obrigada a realizar um esforço intencional para atingir uma renovação tecnológica. Sendo assim, o traço dominante do novo modelo de universidade alemã foi o nacionalismo e a identificação com a política de unificação da Alemanha, assim como a valorização da ciência e da investigação empírico-indutiva, oposta ao espírito napoleônico que dominava a universidade francesa. Essa universidade teve característica revolucionária e comprometedora com a integração nacional e a incorporação da cultura alemã à nova civilização (RIBEIRO, 1969).

Com relação à Inglaterra, a universidade podia ser representada por uma pirâmide de escolas superiores: com Oxford e Cambridge, de origem real, em seu cume; com duas dúzias de universidades e um milhar de instituições de ensino de terceiro nível na sua base. A Inglaterra desenvolveu, desse modo, formidável variedade de tipos de formação de terceiro nível, obtendo uma camada universitária do mais alto padrão em Oxford e Cambridge e diversas camadas mais baixas, que supriam os quadros necessários para fazer operar a sociedade inglesa. Esse acordo de perfis opostos de formação acadêmica surtiu um efeito de sistema eficaz que, embora tenha preservado o caráter aristocrático das antigas universidades, conseguiu criar uma variedade de outras formações elevando o nível da educação superior.

Ainda de acordo com Ribeiro (1969), a universidade norte-americana surgiu em meio a grande façanha dos USA de alfabetizar praticamente toda a população; assim, livre das limitações da tradição arraigada e da rígida estratificação social, cresceu livre e democrática. A base do sistema educacional norte-americano, então, foi promovida pelas comunidades locais, como se fosse uma empresa educacional massiva. A população estadunidense era preocupada em ser mais igualitária, na criação do autogoverno e em disseminar sua cultura patriota. Assim, também, surgiram as faculdades com caráter mais utilitarista, num sistema oposto ao francês, num ambiente de esforço coletivo em prol dos valores coparticipativos. O ensino superior norte-americano caracterizava-se, dessa maneira, principalmente, por uma diversidade que permitia formar, concomitantemente: quadros científicos e humanísticos de

alto nível, grande número de profissionais altamente competentes e uma multidão de trabalhadores comuns com preparação de terceiro nível. Diante disso, apresentava como característica distinta de sua estrutura a autonomia funcional no tocante ao governo, mas não com relação aos financiadores privados. A manutenção da gestão privada das universidades explicava-se pela ideia, enraizada na cultura norte-americana, de que a administração privada é de qualidade e eficácia maior que a governamental.

Com relação às universidades na América Latina, variavam desde enormes organizações com muitas faculdades e dezenas de milhares de estudantes em quase todos os campos do saber moderno, até módicas aglomerações de escolas muito precárias que se auto intitulavam universidades. Embora existisse essa diversidade de dimensões, de complexidade e de nível, todas essas universidades compunham um marco estrutural básico, que, cristalizado de maneira mais transcendente ou de pior qualidade, configuram basicamente o mesmo modelo, desde o México até o extremo sul do Continente. A universidade na América Latina era patriarcal, pois servia aos filhos dos fazendeiros, dos comerciantes e dos altos funcionários, preparando-os para o exercício de funções enobrecedoras, para o desempenho dos cargos político-burocráticos, de regulamentação e manutenção daquela ordem social de privilégio da classe dominante. Esse sistema complexo, de faculdades e escolas profissionais, foi independente entre si e subordinado a uma feudalização dos campos do saber em funções autárquicas, modelando-se segundo a orientação ideológica predominante, ou seja, positivista ou católica, de sua elite intelectual (RIBEIRO, 1969).

Conforme se observa no relato acima, pode-se perceber que a cultura universitária no mundo ocidental foi edificada com base na comunidade, ou seja, nas nações a que pertenciam, nas suas culturas e línguas distintas, representando, mais um dos elementos que caracterizam a grande especificidade socio-histórica. Nos termos de Ribeiro (1969), a universidade é uma subestrutura inserida numa estrutura social global e tende a operar como órgão de perpetuação das demais instituições sociais. A universidade seria um resultado residual de transformações culturais, inconsciente de si mesma e reflexo da sociedade à qual serve.

Contudo, segundo Campos (2006), a década de 60, década em que Ribeiro elabora o trabalho a que nos referimos, foi marcada por um período de contestação da sociedade e do poder. Buscava-se combater a busca desse ideal do máximo de nacionalização, modernização e planejamento, até então delineados pela universidade moderna. Nessa década, destacou-se a militância dos jovens que contestavam não só regimes opressivos e autoritários, como também toda cultura vigente – para eles não era apenas a organização social que estava errada, era tudo: o jeito como se vivia, se vestia, a música etc. Dessa forma, procuravam

reinventar novas propostas de vida, novos padrões, novos costumes, novas expressões de liberdade, que resultavam em movimentos sociais de caráter fortemente libertário.

A par dessas considerações, lembra Santos (1994) que na década de 60 as universidades em todo o mundo foram sujeitas a pressões econômicas e transformações culturais. Isso veio abalar os três objetivos principais que a universidade cultivava durante muitos séculos, como citados anteriormente, quais sejam a investigação, o centro cultural e a formação integral, de forma que seus objetivos passaram a ser a investigação, o ensino e a prestação de serviços; o que resulta num atrofiamento da sua dimensão cultural. Esse fato se deu no nível das políticas universitárias concretas, configurando um caráter utilitário e produtivista à universidade, de forma que a unicidade de seus objetivos deflagrou-se numa multiplicidade de funções. A explosão dessas funções foi correspondente à explosão da universidade, ao aumento “dramático” da população estudantil e do corpo docente, à proliferação de universidades, bem como à expansão do ensino e à investigação universitária a novas áreas do conhecimento.

Explica Bloom (1989) que uma crise de valores, principalmente em filosofia, tomava todo o ocidente, nessa época. Essa crise era baseada na ideologia, cujo conteúdo era o engajamento em valores políticos. A universidade abandonara todo o propósito de estudar ou informar sobre valores. Assim, o conjunto da sociedade passava a aceitar e a apostar nas ideias liberais de autonomia, aliadas a interpretações simplistas de “desenvolvimento econômico” e “desenvolvimento individual”, disseminadas por aqueles que se diziam reformistas do ensino na época. Essas primeiras ondas de pensamento vinham da Europa e atingiam todos os Estados Unidos. Influenciados por esses pensamentos liberais de autonomia da universidade, alunos e professores, na Europa e nos Estados Unidos, queriam radicalizar e politizar a universidade, enquanto outros se remetiam ao silêncio. Faltavam vozes que defendessem o amor às ideias abstratas. O respeito ao “estatuto especial de autonomia da universidade” servia de pretexto para incitar o grupo que o autor denomina de “violadores da independência acadêmica e do direito”, ou seja, àqueles que buscavam politizar a universidade (BLOOM, 1989, p. 311-312). Para o autor, não haveria nenhum risco em defender a integridade da universidade, já que o perigo estava dentro dela, ou seja, o próprio corpo administrativo e docente aceitava e incorporava esse pensamento disseminado. Ele elucida que o verdadeiro problema por detrás de toda a ruptura da vida universitária era a ordem política racional, que caminhava no sentido de eliminar as reflexões sobre a sociedade civil e o papel da universidade nessas reflexões. Diante disso, a universidade incorporou-se com muito mais firmeza no sistema da “opinião pública democrática”, aproximando-se da

situação de ignorância. Quase nula era a diferença entre o culto e o inculto, o intelectual e o simplório, resultando numa sociedade homogeneizada, na qual foram desaparecendo as próprias ideias de diferentes metas e prevalecendo àquelas, frutos de um mesmo sistema de pensamentos. A liberdade foi restringida pelo empobrecimento das alternativas, em todo o ocidente.

Esse radicalismo da década de sessenta, no mundo ocidental, apressava a marcha no sentido da superficialidade intelectual. Para o autor, não houve nada de positivo nesse período para a educação, pelo contrário, foi um desastre completo essa questão de “maior abertura”, “menos rigidez” e “libertação de autoridade” – jargões utilizados pelos reformistas do ensino da época, no ocidente. Essas ideias, ainda segundo o mesmo autor, eram sem conteúdo e não exprimiam nada do que se esperava da educação universitária (BLOOM, 1989, p. 314). Os anos sessenta foram um período de respostas dogmáticas e de trivialidades. Assim, o autor exprimiu sua participação pessoal em várias comissões na universidade de Cornell, nos Estados Unidos, sobre a reforma do ensino:

Naquela época, fiz parte de várias comissões na Universidade de Cornell e, com uma constância fútil, votei contra a anulação de todas as exigências. O currículo antigo – segundo o qual cada aluno da faculdade tinha de frequentar uma série de cursos de iniciação às primeiras áreas do conhecimento – foi abandonado. Certo professor de literatura comparada – assíduo importador da última moda parisiense – explicou que tais exigências pouco representavam em termos de ensino, não introduziam realmente os estudantes nas várias disciplinas e os aborreciam. Admiti que fosse verdade, ao que ele manifestou surpresa diante da minha disposição de dispensá-las. Respondi que se tratava de cediça reminiscência da unidade do conhecimento, representando leve insinuação da existência de certas coisas que precisamos saber se quisermos ser cultos. Não se substitui uma coisa por nada – e era isso que a reforma do ensino da década de 60 estava fazendo. [...] Aliás não se pode entrar e sair dos trilhos da tradição como um trem. Uma vez rompido, o laço com ela dificilmente se reata, perdendo-se a noção instintiva dos significados e o depósito de autêntica cultura na cabeça da intelectualidade. (BLOOM, 1989, p. 315-316).

Todavia, em busca de um imperativo de promover a igualdade, para eliminar o racismo e o elitismo – crimes ainda persistentes na sociedade democrática – tanto na Alemanha quanto nos Estados Unidos, as universidades cederam às pressões de movimentos de massa, entendendo que o engajamento tinha maior profundidade do que a ciência, a paixão do que a razão, a história do que a natureza, e o jovem do que o velho (BLOOM, 1989).

Comenta Chauí (2014), ao analisar os movimentos estudantis de 1968 na Europa⁶, que a “democratização” por que passou a universidade nesse período revelou os limites da

⁶ Os movimentos estudantis na Europa em 1968 foram representados por uma grande onda de protestos que teve início com manifestações estudantis para pedir reformas no setor educacional. Os universitários se uniram aos

ideologia da igualdade educacional, uma vez que, quando a maioria adquiriu a possibilidade de frequentar os estudos superiores, a sociedade capitalista impôs, por meio de mecanismos administrativos e de mercado, critérios de função seletiva. Isso implicou a desvalorização dos diplomas, o aviltamento dos salários e ainda a incapacidade da universidade em produzir uma “cultura útil”, o que, por consequência, limitou os recursos recebidos por parte do Estado. Diante disso, disseminou-se uma cultura nova de divisão social do trabalho: utilizando a educação como meio de reproduzir relações de classe e sistemas ideológicos, para adestrar mão de obra, bem como para fomentar a indústria cultural vulgarizada, ou seja, como poderoso elemento de intimidação social – agregando valor ao campo da competência técnica.

Concorda Buarque (1994) ao explicar que, em todo o mundo, a segunda metade do século XX foi o momento de máximo crescimento da universidade, tanto em número de universidades, quanto pela massificação de alunos e profissionalização de professores. Porém, foi também o período de sua “domesticação”; as novas ideias cederam lugar às carreiras bem solidificadas, transformando a universidade em carreirista. Nesse período, conforme o autor, o debate ideológico amoldou-se nos limites do paradigma epistemológico, da racionalidade, do desenvolvimento socioeconômico, da civilização industrial. Assim, nos países mais economicamente desenvolvidos, do mundo ocidental, a universidade transformou-se num grande centro de produção científica e tecnológica nas áreas de exatas, enquanto, nas áreas sociais, serviu aos propósitos de realização do avanço tecnológico.

Ainda na década de 60, nos países socialistas, a universidade também se comportou sem contestar o modelo de filosofia a que servia. Já nos países menos desenvolvidos economicamente, a universidade copiou o modelo estrangeiro sem procurar adaptá-lo, apressando-se em reduzir a necessidade de importação da ciência e tecnologia, ou seja, projetou-se uma universidade sem raízes, comprometida no isolamento. Pode-se citar, como exemplo, a América Latina, onde, durante as ditaduras militares, as universidades, apoiadas nos governos autoritários, eram

operários e promoveram a maior greve geral da Europa, com a participação de cerca de 9 milhões de pessoas. Tudo começou com uma série de conflitos entre estudantes e autoridades da Universidade de Paris. Assim, no dia 2 de maio de 1968, a administração decidiu fechar a escola e ameaçou expulsar vários estudantes acusados de liderar o movimento contra a instituição. Essas medidas provocaram a reação imediata dos alunos de Sorbonne, em Paris. Eles se reuniram no dia seguinte para protestar, a polícia reprimiu os estudantes com violência e durante vários dias as ruas de Paris viraram cenário de batalhas campais. A reação brutal do governo só ampliou a importância das manifestações. No auge do movimento, quase dois terços da força de trabalho do país cruzaram os braços. O espírito revolucionário do movimento estudantil era amparado nas ideologias de grupos libertários. Pressionado, no dia 30 de maio o presidente De Gaulle convocou eleições para junho. Com a manobra política (que desmobilizou os estudantes) e promessas de aumentos salariais (que fizeram os operários voltar às fábricas), o governo retomou o controle da situação. As eleições foram vencidas por aliados de De Gaulle e a crise acabou (OBSERVATÓRIO JOVEM UFF, 2016).

instrumentos de controle político, embora mereça ressalvas o fato de ter havido resistência por parte de docentes e discentes (SANTOS, 1994).

Os governos dos países da América Latina, durante o período das ditaduras, dispunham de um instrumental para regular o sistema de ensino superior e controlar o processo de elaboração de políticas para a área. Sendo assim, no México, durante praticamente duas décadas vigorou um “pacto de não-interferência”, de forma que a universidade só tinha condições de resguardar sua ampla autonomia frente ao governo na medida em que se mostrava eficaz para conter ou reprimir dentro de suas fronteiras a mobilização política de seus diferentes setores. A autonomia da universidade decorria, assim, de sua capacidade de controle sobre a contestação estudantil, preservando, com isso, o governo de seus efeitos interruptivos (KELIN; SAMPAIO, 1994).

Na Argentina, a partir de 1966, a instabilidade institucional e a repressão política não só interromperam o processo de expansão e regionalização do sistema como também resultaram em uma redução drástica das matrículas nas grandes universidades. Os cortes orçamentários para as grandes universidades, porém, não implicaram a degradação do sistema universitário como um todo. Na realidade, o que estava em jogo era uma estratégia de realocação de recursos baseada em critérios políticos. Enquanto o governo deixava de repassar recursos para as grandes universidades nacionais, parte substantiva deles era redirecionada para instituições menores e mais complacentes em relação ao regime. Nesse processo de realocação de recursos, em que o volume dos aportes era inverso ao das necessidades reais, o maior beneficiário foi o setor terciário não-universitário, que se expandiu em ritmo acelerado nesse período. Em síntese, o corte substancial nos recursos governamentais para as universidades durante o período autoritário, no Chile e na Argentina, sugere que além de sua incapacidade de implementar novas políticas para o ensino superior, esses governos limitaram-se a adotar uma estratégia negativa, através da qual a política orçamentária foi intensamente utilizada como instrumento de controle e esvaziamento do sistema (KELIN; SAMPAIO, 1994).

Ainda, conforme Lima, Azevedo e Catani (2008, p. 8), no que tange à universidade pública ocidental, “em termos de regulação, as universidades públicas modernas viriam a tornar-se dependentes, e simultaneamente um dos pilares simbólico-culturais, de cada Estado-nação, designadamente através de políticas públicas, de legislação prescritiva e de financiamento estatal”. Os autores destacam o fato de que, sobretudo na década de 1980, emergiram novos modos de governo e regulação da educação superior, singularmente induzidos pelas reformas

do Estado em alguns países, fazendo sobressair concepções liberalistas institucionais. Esse processo de institucionalização neoliberal era resultado das diferentes relações da universidade com o Estado e a administração pública, estatutos jurídicos diferentes, projetos educativos e culturais variados. Tal diversidade era resultado de um extenso processo de construção, da história e da cultura de cada país, da influência de regimes políticos, de reformas ou revoluções, ou da ação do Estado, considerando a capacidade de auto-governo e de exercício da autonomia das universidades.

Embora nesse período, num primeiro momento, tenha acontecido uma grande diversidade de diferentes pensamentos no campo universitário, com base na concepção liberalista, essa heterogeneidade em breve viria a ser objeto de um progressivo esgotamento devido aos efeitos de homogeneidade trazidos com a globalização que se deu em múltiplos fatores, entre eles: à adoção de princípios políticos semelhantes no que concerne às reformas do Estado e da administração pública, aos efeitos da globalização em termos econômicos e sociais, assim como em termos culturais e de políticas educacionais (DIAS SOBRINHO, 2005).

Assim, há que se destacar o “processo de descapitalização da universidade pública”, que representa o primeiro pilar do projeto neoliberal para a universidade, através da emergência de um mercado transnacional de educação superior, na década de 90. Esse fenômeno, no final dessa década, foi transformado em solução global dos problemas da educação, entrando em curso a globalização transnacional da universidade com caráter exclusivamente mercantil. Isso foi oportunizado devido a dois processos marcantes: o desinvestimento do Estado na universidade pública e a globalização mercantil da universidade. Esses são os dois sustentáculos de um vasto projeto global de política universitária destinado a mudar profundamente o modo como o bem público da universidade tem sido produzido, transformando-o num amplo campo de reconhecimento do capitalismo educacional. Esse projeto objetiva, num primeiro momento, induzir a universidade pública a transpassar a crise financeira mediante a geração de receitas próprias, especificadamente através de parcerias com o capital, sobretudo industrial. Num segundo, pretende que a universidade pública mantenha a sua autonomia e a sua especificidade institucional, privatizando parte dos serviços que, no intuito de eliminar tendencialmente a distinção entre universidade pública e universidade privada, transformando a universidade, no seu conjunto, numa empresa, ou seja, num mercado de gestão universitária, de planos de estudo, de certificação, de formação de docentes e de avaliação. Assim, a universidade, de criadora de

condições para a concorrência e para o sucesso do mercado, vem transformando-se, gradualmente num objeto de concorrência – num mercado (SANTOS, 2005).

A partir daí, explica-se a ideia de “transnacionalização do mercado universitário”, no mundo ocidental, representando outro pilar do projeto neoliberal para a universidade, que teve seu início na década de 90. Esse projeto também está vinculado à redução do financiamento público, porém não se limita a ele.

Existem outros fatores responsáveis por sua disseminação, como: a desregulação das trocas comerciais em geral; a defesa, ou até a imposição, da solução mercantil por parte das agências financeiras multilaterais; e a revolução nas tecnologias de informação e de comunicação. Nesta esteira, desde o início da década de 1990, os analistas financeiros têm chamado atenção para o potencial de a educação se transformar num dos mais concorridos mercados no século XXI, levando em consideração ser “um mercado gigantesco, muito fragmentado, pouco produtivo, de baixo nível tecnológico, mas com grande procura de tecnologia, com um grande déficit de gestão profissional e uma taxa de capitalização muito baixa”, argumenta Santos (2005, p. 147-148).

O mercado global da educação, então, passou a ser visto como parte significativa do comércio mundial de serviços. A expansão desse mercado educacional foi baseada na ideia de que a universidade tem que estar a serviço de dois propósitos: primeiro, vivemos numa sociedade da informação, na qual a gestão, a qualidade e a velocidade da informação são essenciais à competitividade econômica; segundo, a economia baseada no conhecimento exige cada vez mais capital humano como condição de criatividade no uso da informação. Desse modo, entende-se que para sobreviver a universidade tenha que incorporar essas ideias. Em face disso, o paradigma institucional das universidades públicas que não permite que as relações entre os públicos universitários tornem-se meras relações mercantis, tende a ser substituído por um paradigma empresarial, sujeitando tanto as universidades privadas, como as públicas, num mercado educacional globalmente desenhado para maximizar sua rentabilidade (SANTOS, 2005).

Todas essas contradições podem ser consideradas pontos de tensão no relacionamento entre a sociedade, as universidades, e o Estado. Todavia, segundo Santos (1994), aumentam-se essas tensões com o fenômeno da submissão crescente das universidades a critérios de eficácia e produtividade de origem e natureza empresarial.

De acordo com o autor, a universidade, como ponto central nesse processo, no mundo ocidental, confronta-se com uma situação complexa, ou seja, tem sido duplamente desafiada pela sociedade e pelo Estado; por este, devido às restrições cada vez maiores nas políticas de

financiamento de suas atividades; pela sociedade diante da reivindicação por autonomia na definição de seus valores e objetivos. Ademais a própria universidade não está preparada para defrontar esses desafios, uma vez que está associada à rigidez funcional e organizacional, à impermeabilidade a pressões externas (SANTOS, 1994).

Para ilustrar a concretização desse fenômeno, cita-se o processo de unificação internacional do sistema de educação superior na União Europeia (UE), que se tem revelado um ator cada vez mais relevante nesse sentido. De acordo com Dias Sobrinho (2005, p. 169), é possível falar com propriedade de um:

[...] fenômeno de deslocação do processo de formação das políticas para a educação em direção ao nível supranacional [...] decidindo freqüentemente através da nova metodologia da adesão voluntária, a UE vem-se revelando um autêntico *locus* supranacional de definição de políticas educacionais de caráter transnacional, com particular destaque, atualmente, para a educação superior.

Na década de 90, então, há uma nova fase nas relações entre os países centrais, periféricos e semiperiféricos, marcadas pela penetração da ideologia de interesses coletivos. Nesse diapasão, cita-se a ação de importantes instâncias transnacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial (BM), entre outras.

A UNESCO foi criada no ano de 1945, logo após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, para acompanhar o desenvolvimento mundial e apresentar soluções aos problemas que desafiam a sociedade, auxiliando na formulação de políticas públicas – para garantir a sintonia com as metas acordadas entre todos os Estados Membros da Organização. Assim, essa Organização atua no setor da educação criando metas a serem atingidas pelos países membros, além de promover um acompanhamento técnico “tendo sempre como foco a relevância da educação como valor estratégico para o desenvolvimento social e econômico dos países” (ONUBR, 2016, p.1).

A criação do BM surgiu a partir da instituição do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), também no pós Segunda Guerra Mundial, em 1945. O BM nessa época iniciou um processo de orientação em políticas de educação em escala mundial. Sendo assim, essa instituição, até a atual década, intervém no planejamento das economias dos países periféricos e semiperiféricos, fazendo-se presente nos mais distantes países do globo. O BM é estruturado como agência internacional que assume o papel de instituição que se articula em ideias-eixo como globalização, mercado, mercadoria, mercado financeiro, ajuste fiscal, dentre outras,

responsável por organizar, sistematizar e executar os interesses das classes dominantes globais (MARI, 2006). A importância que o BM assume nesse âmbito está no modo como impõe suas ideias, transformando-as em condicionalidade para abertura de mercado e financiamentos no domínio do desenvolvimento econômico dos países, implantando ideias de consenso por meio de políticas de ajustes fiscais. A atuação do BM em matéria de políticas educacionais será mais bem delineada nesse trabalho no capítulo 3 “A universidade pública no Brasil”, a partir da sua influência nas universidades públicas brasileiras.

Quanto a OCDE, foi criada no ano de 1961, sucedendo a Organização para a Cooperação Econômica Europeia, que era chamada de “grupo dos ricos”, porque os trinta e um países participantes detinham mais da metade de toda a riqueza do mundo. Essa Organização teve origem em 1948 com o fim de ajudar a gerir o Plano Marshall⁷ para a reconstrução da Europa após a Segunda Guerra Mundial. A OCDE, hoje, é uma organização internacional que tem como princípios a democracia representativa e a economia de livre mercado, que procura fornecer uma plataforma para comparar as políticas econômicas e solucionar problemas internacionais objetivando apoiar um crescimento econômico duradouro, manter a estabilidade financeira e contribuir para o crescimento do comércio mundial. Ela considera que os Estados-Nação que incorporam seu quadro institucional não são entidades fixas, mas construções históricas que devido a transformações sócio-políticas diferentes não correspondem a “forma ideal de uma nação”. Sendo assim, a OCDE possui o objetivo de atuar em prol de uma homogeneidade na ordem global, apresentando um sistema estatístico internacional, cujo âmbito de atuação é composto por vários elementos, entre eles a educação.

Atualmente, essa organização trabalha no sentido de transformar as escolas e universidades em “organizações de aprendizagem”, preparando-as para que possam “reagir mais rapidamente às mudanças no ambiente externo, abraçar inovações na ordem interna” (OCDE, 2016). Na esfera da educação essa organização atua estabelecendo padrões internacionais de avaliação e promovendo discussões de políticas de melhoria do ensino. Na

⁷ O Plano Marshall foi uma iniciativa estadunidense para a recuperação de países europeus pós segunda guerra mundial, no qual o governo dos Estados Unidos destinou mais de 12 bilhões de dólares à reconstrução dos países da Europa ocidental. Por quatro anos, dezesseis países, receberam ajuda proveniente desse plano. Inicialmente, o auxílio veio em forma de carregamentos de comida, combustível e maquinário, a fim de alavancar o desenvolvimento industrial. Para tanto, as medidas previstas exigiam a diminuição das barreiras alfandegárias entre os países, afrouxamento de regulações produtivas e a adoção de procedimentos comerciais modernos (CARDOSO, 2015).

próxima subseção deste capítulo, cita-se um relatório delineado pela OCDE, cujo conteúdo trata das funções predominantes de que a universidade deve se ocupar.

Essa política de educação em escala mundial tem surtido efeito na universidade pós-moderna⁸, ou seja, na universidade do século XXI – de forma que isso pode ser observado pela submissão a uma política educacional supranacional, isto é, comum entre vários Estados na Europa – fazendo surgir um espaço comum europeu de educação superior, trata-se da produção de uma “política pública de um meta-Estado para um meta-campo universitário” (AZEVEDO, 2006, p. 173). É assim, face ao novo desígnio de criação de um sistema europeu de educação superior, que o modelo institucional do tipo anglo-americano emerge em toda a sua expressão: em termos estruturais, de regulação e de competitividade, inclusive de hegemonia linguística, com o inglês e a cultura anglo-americana como referências centrais.

Nesse *interim*, cita-se, também, o Processo de Bolonha, que é um processo político e de reformas institucionais processadas por governos nacionais que conduz ao estabelecimento efetivo do novo sistema europeu de educação superior, incluindo atualmente quarenta e cinco países (isto é, todos os da UE e, ainda, dezoito países europeus não pertencentes à UE). Em 1998, em Paris, os ministros da educação da Alemanha, França, Itália e Reino Unido assinaram uma declaração conjunta objetivando a construção de um “espaço europeu de educação superior” (DECLARAÇÃO DA SORBONNE, 1998). No ano posterior, os ministros de vinte e nove estados europeus, incluindo Portugal, subscreveram a chamada Declaração de Bolonha (1999), ratificando o estabelecimento da meta de, até o ano de 2010, oportunizarem a criação de um espaço europeu de educação superior “coerente, compatível, competitivo e atrativo” para estudantes europeus e de outros países.

Essa sistematização do referido processo europeu de educação superior é considerada o pilar para a “obtenção de maior compatibilidade e de maior comparabilidade” no ensino. Tal proposta busca a harmonização e a necessidade da coordenação de políticas, na promoção da dimensão europeia dos currículos, na cooperação internacional, na mobilidade e no intercâmbio, bem como na cooperação no “setor da avaliação da qualidade, tendo em vista vir

⁸ Segundo Harvey (1992), a transição do modelo fordista ao modelo da “acumulação flexível” passa a subsidiar o entendimento materialista histórico-geográfico da condição pós-moderna. Para o autor a definição de acumulação flexível é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A condição pós-moderna instaura a hegemonia do “Ser”, implica numa crise de representatividade do tempo e do espaço, dinamizada pela lógica da acumulação flexível.

a desenvolver critérios e metodologias que sejam passíveis de comparação” (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999).

Essa ideia de um sistema europeu unificado, não esconde o objetivo político de “promover o sistema europeu de educação superior em todo o mundo”, tornando-o fortemente competitivo. O texto da Declaração de Bolonha (1999) opta, claramente, pelo princípio da competitividade em termos de eficiência e de financiamento, como também de lógica mercantil, assumindo com nitidez a noção da centralidade da Europa no fornecimento de serviços educativos, é o que se desponha clarividente no excerto abaixo:

Teremos que fixar-nos no objectivo de aumentar a competitividade no Sistema Europeu do Ensino Superior. A vitalidade e a eficiência de qualquer civilização podem ser medidas através da atracção que a sua cultura tem por outros países. Teremos que garantir que o Sistema Europeu do Ensino Superior adquira um tal grau de atracção que seja semelhante às nossas extraordinárias tradições culturais e científicas (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999).

Desde a assinatura da Declaração de Bolonha, em 1999, os Estados-Membros reúnem-se a cada dois ou três anos através de Conferências Ministeriais, a fim de avaliar os progressos e decidir sobre as novas medidas a serem tomadas para garantia da implementação a nível nacional e institucional de seus propósitos. Desse modo, garantem um trabalho de acompanhamento global a partir de várias estruturas de apoio e planos de trabalhos delineados, aumentando o sentido de compromisso dos participantes (EHEA, 2016).

Assim, a última Conferência Ministerial realizada foi em Yerevan, na Romênia, no ano de 2015, resultando no Comunicado Ministerial de Yerevan. Nesse Comunicado, foi retomada a visão original do Processo de Bolonha, frisando a necessidade de um diálogo aberto, de objetivos e compromissos comuns entre os envolvidos, enfatizando a ideia de convergência voluntária e coordenação da reforma do sistema de ensino superior. Baseado numa “responsabilidade pública” para o ensino superior, foram incorporadas no debate as questões da liberdade acadêmica, da autonomia institucional e da integridade de um entendimento compartilhado de princípios e processos de qualidade. Segundo esse Comunicado, graças às reformas de Bolonha, tem-se permitido aos estudantes programas comuns de competências, habilidades e conhecimentos que têm oportunizado ao mercado europeu tornar-se uma instituição cada vez mais ativa no contexto internacional. O que se pretende nos próximos anos é um diálogo com outras regiões do mundo através de um modelo de cooperação estruturada para dar novo impulso a esse processo a fim de reforçar a cidadania europeia e global. As metas traçadas nesse Comunicado primam por intensificar as

atividades em busca do incentivo, ao redor do mundo, da criatividade, da inovação e do empreendedorismo (COMUNICADO MINISTERIAL DE YEREVAN, 2015).

Nesse contexto, a UNESCO e a OCDE são organizações que objetivam acompanhar o desenvolvimento mundial e apresentar soluções globais apoiando o que chamam de crescimento econômico duradouro. O BM é estruturado como agência internacional que possui o papel de articular mecanismos que favoreçam a globalização utilizando a aceitação de suas ideias como condicionante para financiamentos internacionais. Todavia, esses organismos internacionais possuem objetivos implícitos como a transnacionalização do mercado universitário e a descapitalização da universidade pública (SANTOS, 1994). Já o Processo de Bolonha é um processo político que busca a competitividade no fornecimento de serviços educativos a título de ensino superior. Esses organismos e processos internacionais, alinhados em propósitos semelhantes, têm oportunizado a mercantilização da educação superior através da disseminação de práticas de desregulação das fronteiras geográficas e políticas dos países, a partir da inclusão desses países numa estrutura comum de serviços a prestar, de critérios de avaliação e de qualidade, e do controle da informação a prestar aos consumidores. Esse complexo processo acontece de forma externa, quantitativa, assente em avaliações de qualidade, a partir de propostas tecnocráticas e gerencialistas, baseados na rivalidade interinstitucional, dentro e fora de cada país.

O que se percebe nessa breve contextualização histórica, tendo como eixo a universidade, de forma direta, e o ensino superior, de forma indireta, é uma grande perda de protagonismo dos estados nacionais. Segundo Lima *et al.* (2008), talvez se possa falar de uma espécie de “desnacionalização” da educação superior, optando-se por políticas de liberalização e pela harmonização da emulação e da competitividade, vencendo barreiras e fronteiras tradicionais. Essa direção supranacional de políticas é relativamente descontextualizada, uma vez que não favorece o debate, nem a participação fluida e difusa dos atores educativos diretamente envolvidos, agindo através da imposição de mecanismos externos de “prestação de contas”; da definição externa e de “problemas” a enfrentar e de “soluções” a adotar, aparentemente universais. Com isso, assiste-se à aplicação de uma lógica de emulação de tipo mercantil, com a correspondente criação de mercados externos e internos de ensino superior. Esses processos são genericamente caracterizados pela pouca consulta, por insuficiente debate público e por pouca ou nula participação das próprias universidades no processo de tomada de decisões. Essas práticas têm intervindo na redução da autonomia institucional e na liberdade acadêmica universitária.

Esse modo de regulação orientado economicamente com a adoção de mecanismos de desregulação e liberalização - típicos do funcionamento dos mercados competitivos – são frutos de uma convergência normativa e estrutural capazes de integrar, de forma padronizada, os fornecedores de serviços educativos num sistema internacional comum. Para isso, investem num sistema de “garantia da qualidade” da educação superior, com base em múltiplos sistemas de avaliação, conselhos e agências nacionais. Assim, apresentam orientações prescritivas e formalizadas que devem ser aplicadas a todas as instituições de educação superior e a todas as agências de avaliação, “independentemente da sua estrutura, função, tamanho e sistema nacional em que se encontrem integrados”, relatam Lima *et al.* (2008, p. 16). Como se depreende desses processos acima relatados, torna-se incontornável, em face dos objetivos de integração e de diferenciação, a orientação política para a ideia de mercado de educação superior competitivo e mercantil.

Nesse sentido, negligencia-se a educação superior enquanto bem público. A ação de instâncias transnacionais e de processos de convergência de objetivos comuns pode ser reduzida à simples ideia de homogeneização ou padronização do mercado de educação superior nos países aderentes. As diversas medidas de racionalização, através de lógicas gerencialistas e mercantilistas no ensino superior, tendem a tornar ainda mais precária a participação de docentes e discentes no processo de formação cultural, ético-política e cívica; que deveriam ser os objetivos primeiros das universidades.

Na próxima subsecção, serão retomados com mais profundidade os aspectos das crises com que se defrontam as universidades públicas no mundo ocidental, utilizando os estudos de Santos (1994, 2005) que classificam essas crises em: crise de hegemonia, crise institucional e crise de legitimidade. A abordagem de estudo é importante para que se entenda melhor como o desenvolvimento do capitalismo vem impactando as universidades públicas ocidentais.

2.2 AS CRISES DA UNIVERSIDADE PÚBLICA NO MUNDO OCIDENTAL

Consoante Santos (1994), a ideia de universidade fundada na investigação livre e desinteressada, e na unidade do saber, aponta para uma contradição quando exposta aos valores impostos pelo neoliberalismo. Nesse sentido, pode-se observar que essa contradição sempre existiu devido ao caráter “utópico” e “ucrônico” da própria ideia de universidade, embora esse paradoxo tenha se exacerbado nas últimas décadas. Entretanto, o mesmo não se pode dizer da incongruência entre as diferentes funções que a universidade tem acumulado

também nas últimas décadas. O autor cita que, em 1987, o relatório da OCDE sobre as universidades atribuía a estas dez funções predominantes: 1) educação geral e pós-secundária; 2) investigação; 3) fornecimento de mão de obra qualificada; 4) educação e treinamento altamente qualificados; 5) fortalecimento de competitividade da economia; 6) mecanismo de seleção para empregados de alto nível; 7) mobilidade social; 8) prestação de serviço à região e à comunidade local; 9) paradigmas de aplicação de práticas nacionais e 10) preparação para os papéis de liderança (SANTOS, 1994).

Essa multiplicidade de funções não poderia deixar de levantar a questão da compatibilidade entre elas. Assim, para o autor, a função de investigação frequentemente colide com a função de ensino, pois a criação do conhecimento implica a mobilização de recursos financeiros, humanos e institucionais dificilmente transferíveis para as tarefas de transmissão e utilização do conhecimento. No domínio da investigação, os interesses científicos dos investigadores podem ser impassíveis ao interesse em fortalecer a competitividade da economia. No campo do ensino, os objetivos de educação em geral e da preparação cultural chocam-se, no interior da mesma instituição, com os da formação profissional ou da educação especializada – contradição essa detectável na formulação dos planos de estudo da graduação e na tensão entre essa e a pós-graduação (SANTOS, 1994).

Destarte, embasado numa concepção contemporânea de universidade pública, ou seja, na universidade pública pós-moderna, Santos (1994, 2005) expõe que essa universidade, em todo o mundo ocidental, defronta-se com múltiplas crises⁹. Para o autor, as tensões hodiernas por que passam as universidades públicas podem ser traduzidas nas crises: de hegemonia, institucional e de legitimidade.

Essas três crises eclodiram nos últimos anos e continuam em aberto até a atualidade. Contudo, são diferentes os tempos históricos dos fatores que as condicionaram, bem como são diferentes as lógicas de ações que visam controlá-las. Assim, o autor esboça uma divisão teórica do desenvolvimento do capitalismo em três períodos, o que ajuda a entender melhor essas três crises.

⁹ A ideia de crise, de acordo com Bastien (1989), simboliza uma súbita ruptura de harmonias e de equilíbrios de modo a designar uma quebra da estabilidade e de certa anormalidade que o senso comum atribui a diversas situações. Ao revelarem-se ao senso comum, local de conflitos de interesses materiais e simbólicos, as crises tendem a detonar a produção de interpretações que afirmam ou reafirmam determinadas ordens ideológicas de modo a garantir o reconhecimento social de outras ordens. A noção de crise envolve um momento privilegiado pelos discursos construídos no âmbito do senso comum, ou dos discursos científicos que de um modo imediato tentam influenciar e incorporar aqueles.

O primeiro período é o do capitalismo liberal que perdura até finais do século XIX, podendo ser retratado no desenvolvimento espetacular da ciência, na conversão desta em força produtiva e no início do processo de vinculação dele ao mercado. O autor faz uma distinção desse período em dois domínios, o da racionalidade moral-prática e o da racionalidade estético-expressiva. No primeiro domínio, os processos de autonomização e de especialização manifestaram-se na elaboração e consolidação da responsabilidade moral referida exclusivamente ao indivíduo através do formalismo jurídico levado ao extremo, transformado em política jurídica hegemônica por meio de um movimento de codificação que foi iniciado com o *code* civil napoleônico de 1804. Já no domínio da racionalidade estético-expressiva, a autonomização e a especialização traduziam-se no crescente elitismo da alta cultura legitimado socialmente pela associação à ideia de cultura nacional, então promovida pelo Estado Liberal. Já nesse período, despontou-se a crise de hegemonia. Assim, a proclamação da ideia de universidade surgia no momento em que a sociedade começava a exigir formas de conhecimentos técnicos que a universidade tinha dificuldade em incorporar (SANTOS, 1994).

Há crise de hegemonia sempre que uma dada condição social deixa de ser considerada necessária, única e exclusiva. A universidade sofre uma crise de hegemonia no momento em que sua incapacidade para desempenhar funções contraditórias leva os grupos sociais mais atingidos pelo seu déficit funcional ou o Estado em nome deles a procurar meios alternativos de atingir seus objetivos. Essa crise, que perdura ainda na atualidade, é resultante das contradições entre as funções tradicionais da universidade somadas as funções adquiridas ao longo do séc. XX. As primeiras relativas à produção de alta cultura, do pensamento crítico e de conhecimentos científicos e humanísticos, necessários à formação das elites de que a universidade se ocupava desde a Idade Média europeia. As outras, relativas à produção de padrões culturais médios e de conhecimentos instrumentais, necessários na formação de mão-de-obra qualificada imposta pelo desenvolvimento capitalista. Nesse contexto, diante da busca frustrada das universidades públicas em desempenhar essas funções contraditórias, o Estado e os agentes econômicos acabaram por procurar meios alternativos para atingir seus objetivos, diminuindo substancialmente os investimentos nas universidades públicas (SANTOS, 2005).

O segundo período é denominado pelo autor de período do capitalismo organizado, iniciando-se no final do século XIX e perdurando até os anos 60, podendo ser simbolizado na passagem da cultura ao modernismo cultural. O modernismo designava o processo de extravasamento, tanto para a racionalidade moral-prática, como para a racionalidade

científico-técnica. O modernismo representava o apogeu da tendência para a especialização e a diferenciação funcional dos diferentes campos da racionalidade, culminando num processo irreconciliável entre a alta cultura e a cultura de massas. No que tange à racionalidade moral-prática, podia ser representada por uma forma política do estado que ao mesmo tempo em que penetrava mais profundamente na sociedade o fazia através de soluções legislativas, institucionais e burocráticas que o afastavam progressivamente dos cidadãos, sendo solicitado deles cada vez mais obediência passiva. No que se refere à racionalidade científico-técnica surgem várias epistemologias positivistas, na construção de ideias autônomas, de valores e de política, pela glorificação do conhecimento científico distinguido do conhecimento do senso comum e não contaminado por ele, e ainda pela crescente especialização das disciplinas. Nesse período, tem início a crise de legitimidade tendo como causa o espectro social dos destinatários dos conhecimentos produzidos, logo a “democraticidade” da transmissão deles. Os fatores dessa crise estavam nas lutas pelos direitos sociais, entre eles a educação, e pelos direitos econômicos, cujo êxito conduziu a estados mais fortes e organizados (SANTOS, 1994).

A crise de legitimidade tem sido provocada pelo fato de a universidade ter deixado de ser uma instituição consensual em meio à contradição entre a hierarquização dos saberes especializados - através das restrições do acesso e da “credenciação das competências”, por um lado; e as exigências de democratização da universidade e da reivindicação da igualdade de oportunidades para as classes populares, por outro. Isso tem segmentado o sistema universitário e causado uma crescente desvalorização dos diplomas universitários, em geral (SANTOS, 2005).

De outro modo, o terceiro período despontou para uma desregulação global da vida econômica, social e política, sendo chamado de período do capitalismo desorganizado, com início nos finais dos anos sessenta e tendo perdurado até a atualidade. Nesse período, o princípio de mercado adquiriu pujança sem precedentes, representado pelo crescimento explosivo do mercado mundial, propulsionado pela emergência das empresas multinacionais, neutralizando a capacidade de regulação da economia. O impacto dessas transformações no mercado e na comunidade retirou em parte a capacidade e, em parte a vontade política para continuar a regular as esferas da produção resultando em amplo processo de privatização e desregulação da economia. Soma-se a isso, o fenômeno da transnacionalização da economia transformando o Estado numa unidade dependente de um sistema internacional. Assim, a racionalidade científico-técnica tem alastrado o agravamento de injustiça social através do

crescimento inevitável e recíproco da concentração de riquezas e da exclusão social, tanto a nível nacional, como a nível mundial (SANTOS, 1994).

Ao nível da racionalidade moral-prática, os dilemas do terceiro período são essencialmente quatro. Primeiro, os valores da modernidade como autonomia e subjetividade estão cada vez mais desligados tanto das práticas políticas, como do cotidiano. Em segundo lugar, a regulamentação jurídica da vida social alimenta-se de si própria, de forma que uma regulação vem sempre dando origem a outra, esmagando o cidadão por um conhecimento jurídico especializado e hermético. Em terceiro plano, essa modernidade tem primado por uma ética individualista que impede os cidadãos de pensar nas responsabilidades dos acontecimentos globais. E em quarto lugar, o colapso das formas éticas e jurídicas liberais perante a exclusão social tem feito emergir um novo “jus-naturalismo” assente numa nova concepção de direitos humanos e do direito dos povos à autodeterminação (SANTOS, 1994).

Nesse período é que se funda a crise institucional, tendo como causa a autonomia e a especificidade organizacional da instituição universitária. Os fatores que impulsionaram essa crise são resultados da contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e objetivos da universidade e a pressão crescente de submissão da universidade a critérios de eficácia e de produtividade. A crise institucional pode ser considerada o elo mais fraco da universidade pública uma vez que a autonomia científica e pedagógica da universidade depende financeiramente do Estado. Enquanto a universidade e os seus serviços constituíam manifesto bem público competindo essa prestação, única e exclusivamente ao Estado, assegurar esta dependência não foi problemática, contudo quando o Estado começou a reduzir seu compromisso político não só com as universidades, mas com a educação em geral, a universidade pública viu-se, automaticamente, em crise institucional. Nota-se que, nos últimos trinta anos, essa crise agravou-se diante da perda de prioridade do bem público universitário nas políticas públicas e pela consecutiva descapitalização das universidades públicas (SANTOS, 2005).

O regime político de cada país teve influência direta na crise institucional, como explica o autor dizendo que em países que, ao longo dessas três últimas décadas, possuíam o regime da ditadura, a indução da crise teve duas razões: a) reduzir a autonomia da universidade com o intuito de eliminar a produção e divulgação livre de conhecimento crítico; b) remeter a universidade à consecução de projetos modernizadores e autoritários, abrindo ao setor privado a produção do bem público da universidade pública. Nestes países, a afirmação da autonomia das universidades foi espelho da privatização do ensino superior, resultando no aprofundamento da crise financeira das universidades públicas. Tratou-se de uma autonomia

precária, já que obrigou as universidades a procurarem novas dependências, mais onerosas que a dependência do Estado e porque a concessão de autonomia ficou sujeita a controles dos Ministérios das Finanças e da Educação. Já nos países democráticos, a indução da crise, a partir dos anos 1980, envolve a imposição do neoliberalismo—como modelo global do capitalismo. Enquanto que, nos países que passaram pelo período de transição entre a ditadura e a democracia, houve uma precarização das universidades públicas diante de um emergente mercado de serviços universitários privados, a afirmação da autonomia no ensino superior se deu com a privatização do ensino superior e o aprofundamento da crise financeira das universidades públicas (SANTOS, 2005).

Sendo assim, essas três crises apresentam, também, como causas relacionadas entre si: a crise financeira, as debilidades institucionais, e a abertura generalizada do bem público universitário à exploração comercial, enfim a mercantilização do ensino público superior. Apesar das declarações políticas em contrário e de alguns gestos reformistas, implícita neste conflito da universidade com o neoliberalismo está a ideia de que a universidade pública é irreformável e de que a verdadeira alternativa está na criação do mercado universitário (SANTOS, 2005).

Desse modo, a maior frustração da última década, no mundo ocidental, foi que o objetivo de democratização do acesso não foi conseguido; em vez de democratização, houve uma massificação e uma forte segmentação do ensino superior. A perda de prioridade da universidade pública nas políticas públicas do Estado significou que as muitas debilidades institucionais identificadas, ao invés de servirem de justificação a um amplo programa político-pedagógico de reforma da universidade pública, foram declaradas insuperáveis e utilizadas para fundamentar a abertura generalizada do bem público universitário à exploração comercial. O modo selvagem e desregulado como este mercado emergiu explica a descapitalização e desestruturação da universidade pública em prol do emergente mercado universitário, como na subseção acima foi explanado (SANTOS, 1994-2005).

2.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que se percebe com a reflexão acima é uma crescente influência da globalização neoliberal na ideia de projeto nacional e na de cultura nacional. Ao longo das últimas décadas,

essa influência vem, gradualmente, atingindo a universidade, repercutindo diretamente na definição de seus objetivos e prioridades.

Conforme Harvey (1992), uma das características mais marcantes da cultura contemporânea, ou seja, da condição de pós-modernismo, são os efeitos da acumulação flexível do capital, ocasionados pela fragmentação e dispersão da produção econômica, da hegemonia do capital financeiro, da rotatividade extrema da mão-de-obra, da obsolescência vertiginosa das qualificações para o trabalho em decorrência do surgimento incessante de novas tecnologias e das exclusões social, econômica e política. A fragmentação e a globalização da produção econômica geram dois fenômenos contrários e simultâneos: *a priori*, a fragmentação e dispersão espacial e temporal e, *a posteriori*, a compressão do tempo – tudo se passa agora, sem passado e sem futuro. No caso da produção artística e intelectual, a compressão do espaço e do tempo transformou o mercado em descartável e efêmero. A subjetividade deixou de ser a reflexão e a objetividade passou a se determinar por um conjunto de estratégias montadas que representam jogos de pensamento.

Como acima exposto, esses valores neoliberais têm determinado as transformações e crises por que passam as universidades, de forma que o modelo institucional confeccionado na modernidade foi rompido por esses referenciais que tem norteado todo o Ocidente no século XXI. O conhecimento, na universidade, tornou-se fluído, com vistas a atender sua função de formar mão de obra qualificada para atender às demandas do modo de produção capitalista. A nosso ver, o sonho do acesso democrático e universal ao ensino superior público encontra a barreira da segmentação da mão de obra tecnicista.

O próximo capítulo versa sobre a universidade pública no Brasil, trazendo uma breve contextualização de sua história e de sua evolução. Discorre-se sobre os problemas por ela enfrentados na contemporaneidade, abordando uma breve análise sobre os programas de políticas públicas para a educação superior do Estado. Como será visto no capítulo 3, as políticas públicas em educação e as reformas de ensino no Brasil são bastante influenciadas pelos princípios de política externa. Nesse sentido é que se fez importante entender as transformações por que passou a universidade no Ocidente, para compreender sua influência na universidade no Brasil.

3 A UNIVERSIDADE NO BRASIL

Este capítulo é destinado a uma reflexão sobre a universidade pública no Brasil. Diante das ponderações aqui realizadas, defende-se que o país passa por um processo de “domesticação” da universidade pública e mercantilização do ensino, através do estabelecimento de políticas governamentais que favorecem as instituições privadas em detrimento das públicas.

Desta feita, este capítulo foi dividido em três subseções. A primeira, denominada “A universidade pública no Brasil”, traz um breve histórico sobre a expansão da universidade pública no país, no âmbito político e jurídico. Assim, apresenta-se uma visão crítica de sua institucionalização, ora como instrumento de manutenção da ditadura, ora como mecanismo econômico.

Na segunda subseção, intitulada, “De estudantes a cidadãos consumidores”, discorre-se sobre as políticas públicas para o ensino superior, retratando como elas são influenciadas pelas avaliações e orientações formuladas pela UNESCO, OCDE e pelo BM, bem como pelas ideias emanadas pelo processo de Bolonha, mencionado no capítulo anterior. Nesse intuito, fez-se uma alusão ao FIES, ao PROUNI, ao REUNI e à Lei de Cotas, explicando como esses programas funcionam, demonstrando estatisticamente sua expansão e apresentando um ponto de vista crítico sobre a efetividade deles.

Por fim, a terceira subseção, intitulada “Medidas legais em prol da privatização da universidade pública”, abordou um histórico de medidas legais que consideramos serem a favor da privatização das universidades públicas no país, num lapso temporal do ano de 1994 a 2016. A primeira lei a ser analisada foi a Lei nº 8.958/94, que tratava das parcerias com universidades públicas. Porém, essa lei foi totalmente modificada por outras duas posteriores, que descrevemos na análise. Inclui-se no estudo a proposta de Emenda à Constituição Federal PEC nº 395/2014, que tem por objetivo excluir a gratuidade, nos estabelecimentos oficiais, os cursos de especialização e os cursos de mestrado profissionais ministrados nas universidades públicas. Ademais, cita-se a Emenda Constitucional nº 85/2015, que alterou alguns artigos da Constituição, bem como incorporou nela o capítulo “Da ciência, tecnologia e inovação”. Assim, a última análise foi da Lei nº 13.243/2016 que instituiu o Código da Ciência, Tecnologia e Inovação.

3.1 A UNIVERSIDADE PÚBLICA NO BRASIL: DESAFIOS E DILEMAS

Fazendo referência a um breve histórico sobre a expansão da universidade pública no Brasil, há que se considerar que o ensino superior teve origem a partir de 1808, na forma dos cursos avulsos criados por iniciativa de D. João VI, sendo somente nas primeiras décadas do século XX que aparecem algumas iniciativas, ainda tímidas, de organização de universidades. Um marco histórico pelo qual a ideia de universidade começou a se formalizar no país foi o Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931 que estabeleceu o Estatuto das Universidades Brasileiras. Nesse contexto, a partir do final da década de 1940 e ao longo da década de 1950, vão ocorrer as federalizações das universidades, estendendo-se pelas décadas de 1960 e 1970 o processo de criação das universidades federais, de modo geral nas capitais dos estados federados. Entre outras, podem ser citadas as federalizações das principais universidades públicas do Brasil, como: Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal de São Paulo, Universidade do Distrito Federal, Universidade Federal do Paraná e Universidade Federal do Rio de Janeiro (SAVIANI, 2010).

Assim, em 1938, surgiu o movimento estudantil com a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE), que mais tarde teria importante papel na luta contra a elitização do ensino superior, na busca pelo aumento do número de vagas nessas universidades. Nessa esteira, na década de 1950, houve o desenvolvimento da sociedade brasileira em direção ao padrão urbano-industrial, tempo em que as pressões populares começaram a se fazer presentes, ampliando-se a demanda por vagas no ensino superior que passou a ter grande número de excedentes, os quais obtinham nota mínima de aprovação nas provas dos vestibulares, porém não podiam ingressar por falta de vagas. Desse modo, esses excedentes montavam acampamentos em frente dos prédios dessas instituições, exigindo a abertura de vagas para a efetivação de suas matrículas. Essa pressão pelo acesso à universidade por parte dos jovens das camadas médias em ascensão, no início dos anos 60, gerou uma crescente mobilização, sob a liderança da UNE, pela reforma universitária (SAVIANI, 2010).

Chauí (2014) esclarece que houve uma explosão estudantil em 1968 que pôs em questão o ideário liberal e autoritário em prol de uma universidade crítica, porém refeito pela repressão do Estado. Esse “Movimento” iniciou-se na França e estendeu-se por toda a Europa, influenciando a luta dos estudantes brasileiros por uma Reforma Universitária. Com

isso, os universitários questionavam a hegemonia, a legitimidade e a autonomia das universidades, pressionando por discussões de questões que antes não tinham espaço na academia. A repressão a esse “Movimento” se deu sob a edição do Ato Institucional nº 5, que foi baixado pelo general Costa e Silva, no dia 13 de dezembro de 1968, em que o poder executivo passou a ter inúmeras prerrogativas, entre elas, a de suspender os direitos políticos de qualquer cidadão, podendo ser colocado em liberdade vigiada – este ato teve vigência de dez anos.

Soma-se a isso o Decreto nº 477, também conhecido como o “AI-5 das Universidades”, que foi baixado também pelo general Costa e Silva, em 26 de fevereiro de 1969, estabelecendo punições para professores, estudantes e funcionários acusados de subversão ao regime. Nesse momento foram criadas comissões universitárias que examinavam e censuravam os programas e bibliografias dos cursos e das atividades de docência e pesquisa. A universidade, então, nesse período, foi reformada para erradicar a possibilidade de contestação interna e externa e para atender às demandas de ascensão e prestígios sociais da classe média que apoiara o golpe e reclamava sua recompensa (CHAUI, 2014).

Ainda em 1968, segundo Saviani (2010), foi criado um projeto de reforma universitária - Lei nº 5.540/68, que atendeu a duas demandas contraditórias: a primeira, a demanda dos jovens estudantes ou pretendentes a estudantes universitários e dos docentes que reivindicavam autonomia universitária, mais verbas e mais vagas para desenvolver pesquisas e ampliar o raio de ação da universidade; a segunda, a demanda dos grupos ligados ao regime instalado com o golpe militar que procurava vincular mais vigorosamente o ensino superior aos ideais de mercado e ao projeto político de modernização nos termos dos desígnios do capitalismo internacional.

Quando da aprovação desse projeto de lei pelo Congresso, os dispositivos que priorizavam a primeira demanda que não se coadunavam com os interesses do regime instaurado com o golpe de 64, principalmente aqueles que tratavam das atribuições relativas ao exercício da autonomia universitária, foram vetados pelo presidente da República. E, ainda, através do Decreto-Lei nº 464/69, anteferiu-se com mais nitidez a implantação da reforma aos escopos do regime. De outro modo, na prática, a expansão do ensino superior reivindicada pelos jovens postulantes à universidade aconteceu por meio da abertura indiscriminada de vagas, via autorizações do Conselho Federal de Educação, de escolas superiores isoladas privadas, contrariando não só o teor das demandas estudantis, como também o próprio texto aprovado (SAVIANI, 2010).

Nesse *interim*, embora tenha havido o acesso ampliado da classe média ao ensino superior, ele se deu através de uma reforma universitária que preconizou: a) a departamentalização do ensino, reunindo num mesmo departamento todas as disciplinas, com intuito de diminuir os gastos e facilitar o controle administrativo e ideológico dos professores e alunos; b) a matrícula por disciplina, divididas em optativas e obrigatórias, para aumentar a produtividade do corpo docente, que passava a lecionar as mesmas disciplinas, mas para um número maior de alunos; c) a criação do curso básico, justificado com a implantação do melhor aproveitamento da “capacidade ociosa” de outros cursos que davam prejuízo ao governo, evitando a contratação de maior número de professores; d) a unificação do vestibular por região e o ingresso por classificação, a fim de incentivar o preenchimento de vagas em cursos menos procurados, esse item da reforma foi chamado de “unificação do mercado de ensino universitário”; e) a fragmentação da graduação, dispersando estudantes e professores com objetivo de impedir a existência de uma comunidade acadêmica, além de oferecer cursos de curto prazo para as licenciaturas em ciências, estudos sociais e comunicação; f) por fim, a institucionalização da pós-graduação, impondo a verticalidade do ensino universitário e discriminação socioeconômica da graduação (CHAUI, 2014).

Diante do que foi citado dessa reforma, mesmo que sumariamente, já saltam aos olhos dois relevantes aspectos. O primeiro é a massificação do ensino universitário a partir do elemento quantitativo, ou seja, aumentou o número de alunos por professor e baixou o nível dos cursos; numa análise pouco mais profunda, percebe-se que essa ideia de massificação tem uma concepção elitista do saber, estando implícita a ideia de que para a massa qualquer saber é suficiente, sendo desnecessário ampliar a universidade e investir no corpo docente, já que o foco não estava na qualidade do ensino. O segundo aspecto é que a educação era tida como um negócio do Ministério do Planejamento, já que o Ministério da Educação e da Cultura ficava como pano de fundo, ou seja, um mero apêndice daquele (CHAUI, 2014).

Com essa reforma, a educação passou a ser encarada como adestramento da mão-de-obra para o mercado e foi vista como um investimento que deve gerar lucro. O ensino superior passou a funcionar como uma espécie de “variável flutuante” do modelo econômico, sendo ora estimulada, ora desativada pelo corte de verbas, seguindo critérios totalmente alheios à educação e à pesquisa (CHAUI, 2014).

Nesse contexto, Buarque (1994) esclarece que cada curso foi perdendo aos poucos sua razão epistemológica e ética. Esta porque muitas vezes as universidades são instrumentos de opressão e desigualdade fabricada, não se atêm ao seu compromisso de ser o instrumento de construção de um mundo melhor. Aquela, uma vez que avança aos novos campos do

conhecimento, deixando de submeter-se às categorias tradicionais às quais a universidade está presa, ou seja, o ensino, a formação integral e a disseminação de cultura.

Expõe Saviani (2010) que, essa tendência à privatização das universidades surgiu no país já no final do Império e estendeu-se ao longo da Primeira República, até a promulgação da Constituição Federal de 1988. Ainda na época imperial, D. Pedro I criou, por decreto, em 1827, os cursos de direito em São Paulo e Recife, dando origem a Faculdade de Direito do Largo de São Francisco e a Faculdade de Direito do Recife. Nessas duas faculdades públicas, resume-se o ensino superior nesse período, sendo marcado pela forte presença do Estado na organização e regulação do ensino superior. Segundo o autor, já no final do período imperialista, ganhou força no país um movimento que buscava a “desoficialização do ensino”. Esse movimento era propagado pelos positivistas em defesa da “liberdade do ensino” e foi associado aos liberais que reclamavam pelo “ensino livre”. Ainda com a proclamação da República, esse movimento continuou a ganhar forças e culminou na visão radicalista de Júlio de Castilhos com a composição da Constituição do Rio Grande do Sul, suprimindo o ensino oficial e decretando a liberdade das profissões. Percebe-se que, já nas primeiras décadas republicanas, a iniciativa oficial no ensino superior foi abrandada, surgindo algumas faculdades e esboço de universidades particulares (SAVIANI, 2010).

Em meados da década de 80, aconteceu uma mudança no padrão de ensino superior no Brasil, tendo como marco de origem a distinção entre universidades de pesquisa e universidades de ensino, introduzidas em 1986 pelo Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior (GERES), criado pelo Ministro da Educação, expõe Saviani (2010). Essa distinção, então, acabou sendo formalizada pelo Decreto nº 2.306/97 que regulamentou o sistema federal de ensino em consonância com a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), realizando uma divisão acadêmica das instituições de ensino superior, ou seja, a distinção entre universidades e centros universitários. Os centros universitários, segundo o autor, podem ser considerados universidades de segunda classe, que não necessitam desenvolver pesquisa, de modo a viabilizarem a sua expansão, e, por conseguinte promoverem a “democratização” da universidade a baixo custo, em contraposição a um pequeno número de centros de excelência, isto é, de universidades de pesquisa que concentrariam a grande parte dos investimentos públicos, assinalando o seu caráter elitista (SAVIANI, 2010).

A partir da década de 90, observa-se que a universidade brasileira foi estruturada segundo o modelo organizacional de uma grande empresa, tendo o rendimento como fim, a burocracia como meio, e as leis do mercado como condição. Isso quer dizer que a articulação universidade-empresa não se resume ao polo de financiamento de pesquisas e do

fornecimento de mão-de-obra. No caso das universidades públicas, os dirigentes das universidades, conforme Chauí (2014), só em aparência pertencem ao corpo universitário, porque na realidade são prepostos do Estado no interior da universidade, podendo significar a tutela e vigilância estatais, ligados ao aparelho de Estado e desligados da coletividade universitária. Essa universidade pública, então, possui uma realidade heterônima, seja econômica (orçamentos, dotações, bolsa, financiamentos de pesquisa, convênios com empresa), seja educacional (currículos, programas, sistemas de crédito e frequência, formas de avaliação, prazos, revalidação de títulos, diplomas, vestibulares), seja cultural (critérios para se fixar a graduação e a pós-graduação, julgamento de currículos e títulos, forma de carreira docente), seja social e política (professores, estudantes e funcionários não decidem quanto aos serviços que desejam prestar, nem decidem a quem vão prestá-los. A decisão quanto ao uso do instrumento cultural produzido ou adquirido não é tomada pela universidade) (CHAUI, 2014).

Segundo Buarque (1994), a universidade brasileira continua prisioneira de um conceito medieval de formação, porque continua imaginando o processo de formação como uma fabricação de um produto concluído. O aluno é visto como um insumo que se transforma no profissional encaminhado ao mercado. Desde que se transformou em elemento de produção, a universidade abandonou seu papel de formar pensadores para formar profissionais e técnicos. Assim, o papel utilitário da universidade brasileira funcionou bem enquanto o sistema socioeconômico evoluía suficientemente. Quando o sistema entrou em crise, a universidade demonstrou sua fragilidade e ineficiência. Em vez de ajudar o Estado a superar problemas decorrentes de sua estrutura socioeconômica, como a fome, o desequilíbrio ecológico ou as necessidades energéticas e de transporte – a universidade continuou prisioneira do mercado ineficiente.

Buarque (1994) elucida que, de maneira geral, nos anos 90, a comunidade universitária dividia-se em dois grupos: os conservadores-tradicionais e os revolucionários. O primeiro grupo defendia que a comunidade universitária deveria constituir uma elite isolada sem compromisso com as necessidades sociais e acusavam de populistas todos que defendessem uma universidade comprometida com a realidade do país. O segundo grupo considerava-se a “vanguarda”, acusava os demais de serem alienados, mas limitava seus compromissos sociais à defesa de uma participação interna na administração da universidade, e defendia a democracia, porém sem compromisso com a sociedade (BUARQUE, 1994).

Numa concepção institucional, Chauí (2014) categoriza a universidade brasileira em períodos. Segundo a autora, de 1970 a 1980, instalou-se a universidade funcional, que se

propunha a preparar os estudantes para um novo mercado de trabalho gerado pelo chamado “milagre brasileiro”¹⁰, ao mesmo tempo em que compensava a classe média urbana por seu apoio à ditadura.

Já de 1980 a 1990, passou à universidade de resultados ou de serviços, que objetivava a produtividade, cercada por critérios quantitativos e aberta a “parcerias” com empresas privadas para financiamento de pesquisas. De 1990 até os dias de hoje, incorporou-se a universidade operacional, regida pelas máximas de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito.

Elucida Chauí (2000) que essa universidade operacional, que tem se instituído no Brasil, é regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível e estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional, isto é, normas e padrões alheios ao conhecimento e à formação intelectual. Nela a docência é entendida como transmissão rápida de conhecimentos para graduandos que precisam estar rapidamente no mercado de trabalho. Já a pesquisa representa um conjunto de estratégias que simbolizam jogos do pensamento, ou seja, como invenção e abandono de paradigmas, sem que o conhecimento toque a realidade; a pesquisa assume formas estratégicas, como numa organização, de intervenção e controle de meios ou instrumentos para a consecução de um objetivo delimitado. A avaliação dessa pesquisa é feita em termos de custo/benefício pautada na produtividade – em quanto tempo, com que custo e o quanto foi produzido. A ideia de pesquisa como investigação de algo que pede reflexão crítica, enfrentamento, descoberta e criação, ou ainda, pensar ou dizer o que não foi dito e o que não foi pensado, principalmente, como uma ação civilizatória contra a barbárie social e política tem sido, gradativamente, desvalorizada e abandonada.

Sob o ponto de vista de Buarque (2003), nas décadas anteriores ao ano de 2003, a realidade brasileira da falta de recursos era um indicador de crise nas universidades públicas que passaram a ficar desprotegidas. Verificou-se uma expansão das universidades particulares, financiada por

¹⁰O “milagre brasileiro” é a denominação dada à época de grande crescimento econômico durante o Regime Militar no Brasil, entre os anos de 1968 e 1973. Nesse período aumentou-se a taxa de crescimento do PIB, porém aumentou-se também a inflação no país. Paradoxalmente, houve aumento da concentração de renda e da desigualdade, essa monopolização da economia provocava uma estagnação da possibilidade de ascensão social. O “milagre brasileiro” fundou-se, genericamente, em um tripé: “arrocho salarial (com aumento da massa de mais valia), abertura externa da economia (incentivo às exportações, atração de investimentos externos, inclusive de expansão das multinacionais nos países), e expansão do crédito”, salienta Medeiros e Castanho (2014, p. 182).

recursos privados e por recursos públicos indiretos, leia-se, claramente vinculados a interesses econômicos, e não à liberdade de espírito que cabe à universidade promover. No entanto, em vez de entender a crise em toda a sua profundidade, as universidades, nesse período, vinham convertendo-se em “prisioneiras” de suas necessidades imediatas. A universidade brasileira, então, tem sido produto da transição de elemento dos novos tempos e de novo paradigma. Esse novo paradigma tem se pautado na visão de eficiência da produção e pensamento através da especialização, a fim de produzir mais rapidamente especialistas, os quais seriam apenas um pedaço de uma rede de produções de bens materiais e de saber para ampliar essa produção, inclusive de bens culturais, inculcados de valor de mercadoria (BUARQUE, 2003).

Isso pode ser exemplificado com o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que foi discutido durante oito anos para sua consecução, mas quando foi aprovado, resultando na Lei nº 9.394/96, só teve parte de seu texto original mantida. Em muitos pontos esta Lei, os decretos e as ações deles decorrentes – que envolvem a educação pública superior - se confrontam com os interesses das universidades públicas. Essa proposta de “autonomia universitária” imposta pelo Ministério da Educação (MEC) é o retrato do neoliberalismo, um caminho totalitário que se vem impondo por via aparentemente democrática à sociedade. Na década de 90, de um lado, o Estado desprendia-se de todas as formas de sustentação e subsídio à educação, principalmente à formação universitária das camadas subalternas. De outro, o Estado negava a autonomia das instituições de ensino superior, impondo-se como controlador de toda e qualquer política de educação, interferindo na organização e avaliação dos cursos, nos seus currículos e, conseqüentemente, na formação profissional oferecida pelas universidades, explica Ribeiro (2000).

Para Cerqueira *et al.* (2009), a LDB foi delineada em meio a fervorosos debates entre os interesses públicos e privados. Nesses debates, contestava-se qual o melhor caminho para a aplicação dos recursos dos programas nela previstos: incrementar a educação superior pública ou incentivar o setor privado? Ao que tudo indica, privilegiou-se o segundo caminho. Dessa forma, a LDB proporcionou a instituição de alguns programas do governo federal como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Programa Universidade para todos (PROUNI). Esse último será retomado numa discussão na subseção 3.3 desse capítulo. Os autores explicam que a LDB assumiu uma característica indicativa, buscando proporcionar autonomia por parte das instituições de ensino e suas respectivas secretarias de educação (Municipal ou Estadual), descentralizando o poder de decisões da União. Todavia, esse caráter inovador ainda é insuficiente para atender às necessidades de melhorias do sistema educacional como um todo. Assim, ao invés de apontar no sentido de uma reestruturação do sistema

educacional, “suas reformas demonstram a recomposição da elite no poder” (CERQUEIRA et al., 2009, p. 5).

Essas práticas legislativas não se limitam à Lei de Diretrizes e Bases e aos Decretos que a normatizaram. Citam-se, também legislações que tratam das parcerias de empresas privadas com universidades públicas, medidas provisórias e a criação do Código da Inovação, Ciência e Tecnologia, que ainda vão ser analisados no presente trabalho nesse capítulo na subseção “Medidas legais em prol da privatização da universidade pública”, que buscam consolidar o aumento de discricionariedades do poder executivo na educação superior do país, com vistas a diferentes formas de privatização da universidade pública.

Nesse contexto, assevera Morhy (2003) que, para cumprirem o seu papel social contribuindo para a redução das diferenças sociais, que cada vez mais ameaçam a paz e a convivência entre os povos, devem as universidades reformar-se, sem caírem no simples utilitarismo e resguardando a sua essência filosófica. Assim, segue uma discussão das políticas públicas voltadas ao ensino superior no Brasil.

3.2 DE ESTUDANTES A CIDADÃOS CONSUMIDORES

Antes de adentrar na questão das políticas públicas para o ensino superior, cumpre ressaltar, estatisticamente, como se apresenta o quadro das Instituições de Ensino Superior¹¹ (IES) no Brasil. Sendo assim, com base no Resumo Técnico - Censo da Educação Superior 2013, executado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2015), e no Mapa de Ensino Superior no Brasil 2015, realizado pelo Sindicato das Mantenedoras do Ensino Superior (SEMESP, 2015), serão expostos os principais resultados da evolução do número de IES que ofertam cursos de graduação, por categoria administrativa, ou seja, instituições públicas¹² ou privadas, no período de 2010 a 2013. Nesse período, em média, existiam 291 instituições públicas, enquanto havia 2.095 instituições privadas. Esse número em porcentagens apresenta que 12,6% das instituições, no Brasil, são públicas e 87,4% dessas instituições são privadas, de forma que essa proporção tem prevalecido, segundo apontam as referidas pesquisas, durante toda essa última década. Esses números são

¹¹ As IES compreendem as universidades, as faculdades, os centros universitários e os IF e CEFET's.

¹² As instituições públicas apresentam categorias administrativas igual a pública federal, pública estadual e pública municipal.

bem perceptíveis no mapa a seguir, restando clarividente uma predominância da categoria privada de instituições de ensino superior. Inclusive, nota-se o fato de a linha que representa as instituições privadas apresentar, sempre, maior crescimento que a linha que representa as instituições públicas:

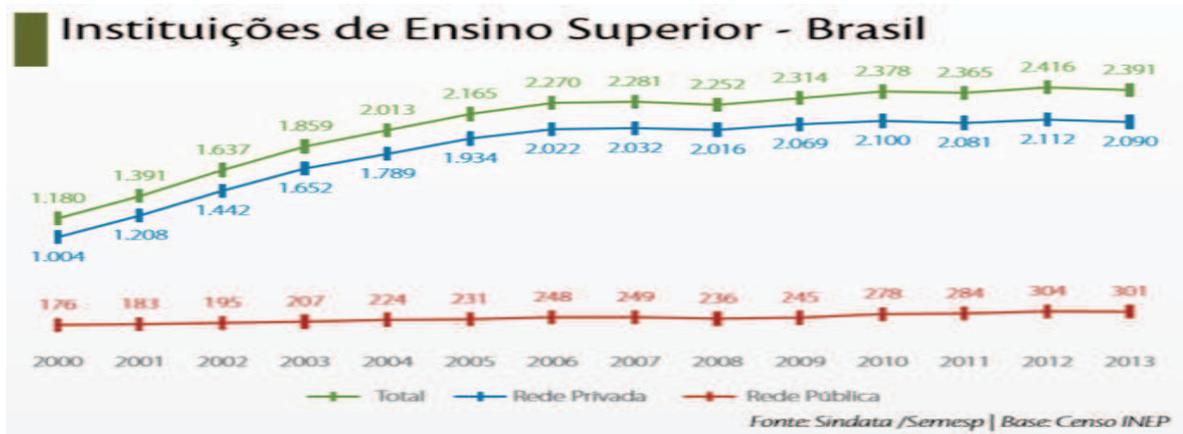


Gráfico 1 - IES no Brasil por categoria administrativa
Fonte: SEMESP (2015)

Desse modo, um atributo relevante a ser considerado, na distinção entre as instituições pública e privadas, é a questão do número de docente em regime de trabalho em tempo integral com dedicação exclusiva. O regime de trabalho docente nas IES pode ser igual a tempo integral com dedicação exclusiva, ou seja, o docente é contratado para trabalhar 40 horas semanais na mesma instituição, reservado o tempo de pelo menos 20 horas semanais a estudos, pesquisa, trabalho de extensão, gestão, planejamento, avaliação e orientação de alunos. O docente pode trabalhar ainda por tempo parcial sem dedicação exclusiva. Nesse regime, ele é contratado para atuar com 12 ou mais horas de trabalho na mesma instituição, reservados pelo menos 25% do tempo para estudos, planejamento, avaliação e orientação a estudantes. Já no regime horista, os docentes são contratados exclusivamente para ministrar aulas, independentemente da carga horária contratada (NOGUEIRA, 2006).

Diante de um comparativo realizado pelo Censo da Educação Superior (INEP, 2015), nas IES públicas existe uma tendência crescente e predominante de função docente em tempo integral. Em termos percentuais, o trabalho em tempo integral representa uma média de 80% dos docentes. Quanto às IES privadas, predominam as funções horistas, embora tenha havido um crescimento de trabalho em regime parcial. Todavia, com relação ao regime integral é praticamente estável, mantendo a média de 24% dos docentes, como se vê no gráfico abaixo:



Gráfico 2 - Evolução do número de função docente, por categoria administrativa, segundo o regime de trabalho no Brasil
 Fonte: INEP (2015)

A importância do docente em regime de tempo integral nas IES, segundo Nogueira (2006, p. 31), “está no seu papel para o cumprimento da missão institucional de uma universidade, que não deve se restringir à mera transmissão de saber ou à tarefa exclusiva de diplomar profissionais para o mercado de trabalho”. Assim, a instituição desse regime de trabalho é a garantia do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão constitucionalmente previsto, uma vez que os docentes precisam dispor de cargas horárias para dedicar-se ao curso nas atividades de orientação didática aos alunos, participação em reuniões de planejamento, práticas de iniciação científica, extensão e demais atividades integrantes dos projetos pedagógicos dos cursos. Isso é que garante a autonomia didático-científica às IES.

Outro índice relevante a ser considerado está no percentual do número de funções docentes em exercício, por formação acadêmica, isto é, número de professores que possuem os títulos de especialização, mestrado ou doutorado em cada classificação de IES. Observa-se, no gráfico abaixo com dados de 2013, que as universidades possuem um número muito maior de docentes com título de doutorado do que as outras IES. Percebe-se, também, que as faculdades são as que possuem maior número de docentes que possuem apenas o título de especialização:

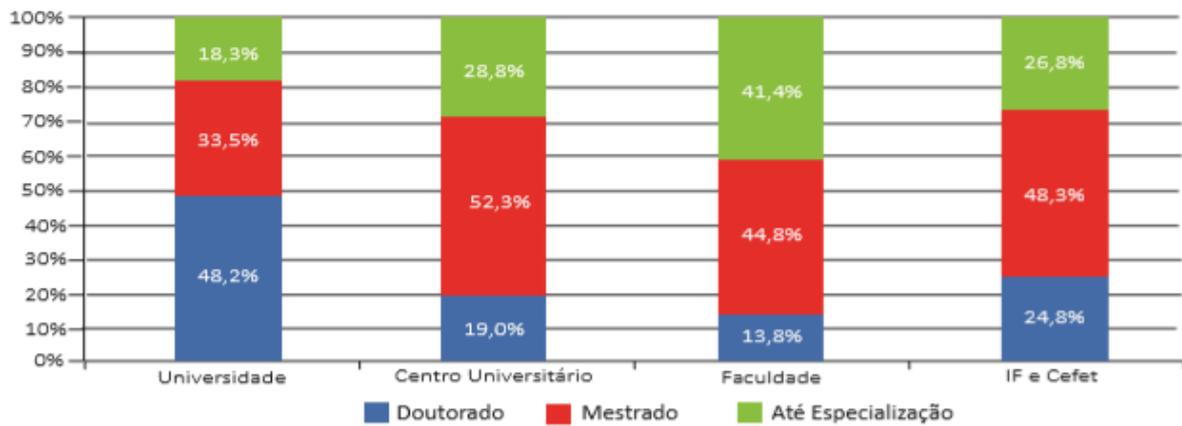


Gráfico 3 - Percentual do número de funções docentes em exercício, por organização acadêmica, segundo o grau de formação no Brasil

Fonte: INEP (2015)

Nessa esteira, com as reflexões por ora feitas, a partir da distinção entre as IES públicas e privadas, o que se percebe no Brasil, a título de expansão, é que tem prevalecido um maior investimento no âmbito privado. Assim, é notável a influência da ótica privatizante das ideias disseminadas pelos organismos transnacionais e do Banco Mundial no país, como exposto no capítulo 2. Para que se proceda a uma abordagem das políticas públicas brasileiras de ensino superior, entende-se que cabe nessa subseção uma associação entre as principais políticas públicas, desde o governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), perpassando pelos governos de Luís Inácio da Silva (2003-2010) e de sua sucessora Dilma Rousseff (2011-2016), com as avaliações e orientações formuladas pela UNESCO, pela OCDE e pelo Banco Mundial, bem como as ideias emanadas pelo processo de Bolonha, o que pode explicar esse fenômeno de proliferação de IES privada no país. Assim, far-se-á essa breve associação, considerando o fato de que a análise sobre a formulação dessas políticas pressupõe a influência desses organismos transnacionais.

Nesse diapasão, cita-se o documento elaborado pelo Banco Mundial, em 1994, denominado “*Higher education: the lessons of experience*”, no qual se delineavam diretrizes a serem seguidas, principalmente pelos países capitalistas menos desenvolvidos. O conteúdo desse documento destacava que o papel fundamental da educação superior era oportunizar o desenvolvimento econômico-social dos países. Para isso, recomendava a expansão desse nível de ensino através da privatização, justificando que o ensino superior encontrava-se em crise por depender de maneira excessiva de recursos públicos. Então, apontava como solução para a adequação desse subsistema de ensino, o financiamento aos interesses “privado-mercantis”, deixando evidente seu norteamto privatizante. Esse documento objetivava destacar a

necessidade de diversificação da instituição de educação superior, com o crescimento de instituições isoladas, “não-universitárias” a partir da expansão do setor privado, mais flexível aos interesses e necessidades do mercado. Assim, para o setor público, recomendava a “otimização” dos recursos disponíveis e a busca de alternativas de financiamento, assim como a cobrança de mensalidade dos alunos, a venda de cursos, consultorias, entre outros serviços (GUIMARÃES, 2013).

Por conseguinte, no ano de 1998, outro documento foi elaborado pelo BM, denominado “*The financing and management of higher education: a status report on worldwide reforms*”. Esse documento buscava avaliar a reforma da educação superior ocorrida em escala global na década de 1990. Segundo Guimarães (2013), tal documento enfatizava a seguinte tese disseminada por esse Banco: “o ensino superior como bem antes privado que público”. Essa tese considerava que a educação superior possui várias condições identificadas como características de bem privado. Tal documento destaca que, embora esse nível de ensino consubstancie serviço de interesse público, mesmo sendo oferecida por instituições privadas; “funcionará” mais satisfatoriamente se for submetida às leis do mercado, mesmo quando disponibilizadas por instituições públicas. Para o autor, resumidamente, esse documento prega a ideia de que o ensino superior deve ser categorizado como um bem privado, ou seja, uma mercadoria de interesse individual, fortalecendo a premissa do menor retorno social da educação superior com relação à educação básica, intensificando a deserção do Estado na manutenção dos sistemas públicos de educação superior e a multiplicação de instituições privadas, inclusive à própria “semiprivatização” da universidade pública através de variados mecanismos de utilização privada das funções e produtos dessas instituições.

Incorporando essas ideias disseminadas pelo Banco Mundial, no Brasil, no ano de 1999 foi criado o programa Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), durante o governo Fernando Henrique Cardoso, sendo ampliado no governo seguinte de Luís Inácio da Silva.

O FIES foi criado através da Medida Provisória nº 1.827/99, e oficializado em 2001 pela Lei nº 10.260, sendo destinado à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores presenciais não gratuitos, de forma que o estudante precisa pagar esse financiamento com juros. Esse Fundo veio atender à demanda da educação superior através da destinação de recursos públicos diretos e indiretos às Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, estimulando o “empresariamento” das atividades sociais, segundo Avila *et al.* (2012). Nesse sentido, em 2009, com a Lei nº 12.087/09, o governo se

autoconcedeu a autorização para liberar R\$ 4.000.000.000,00 (quatro bilhões de reais) de fundos para garantir diretamente o risco em operações de créditos, dentre elas, o crédito educativo – o governo passou a assumir funções de avalista e garantidor final de dívidas pessoais contraídas para fins de acesso a serviços públicos ofertados pelo setor privado, denuncia Queiroz (2014).

No ano de 2010, esse programa foi alterado e teve suas taxas de juros baixadas de 6,5% para 3,4% a.a e com o período de carência aumentado para 18 (dezoito) meses após a conclusão do curso para o início da cobrança, além de ter o prazo para pagamento estipulado para até três vezes o tempo do curso. Por exemplo, se o curso teve duração de cinco anos, o prazo será de quinze anos após a carência que o aluno terá para quitar seu empréstimo. Outra alteração aconteceu no final do ano de 2014 e início do ano de 2015, dessa vez nos critérios de concessão de financiamento, passando a exigir uma pontuação mínima no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 450 pontos e a limitar o índice de reajuste anual do valor das mensalidades.

Para demonstrar o número de matrículas feitas com subsídio do Fies em instituições privadas, desde sua criação, em 1999 até 2009, e de 2010 até o primeiro semestre de 2015, segue um gráfico apresentado no Mapa de Ensino Superior no Brasil (SEMESP, 2015). Esse gráfico expressa o aumento sucessivo de contratos firmados, ano a ano:

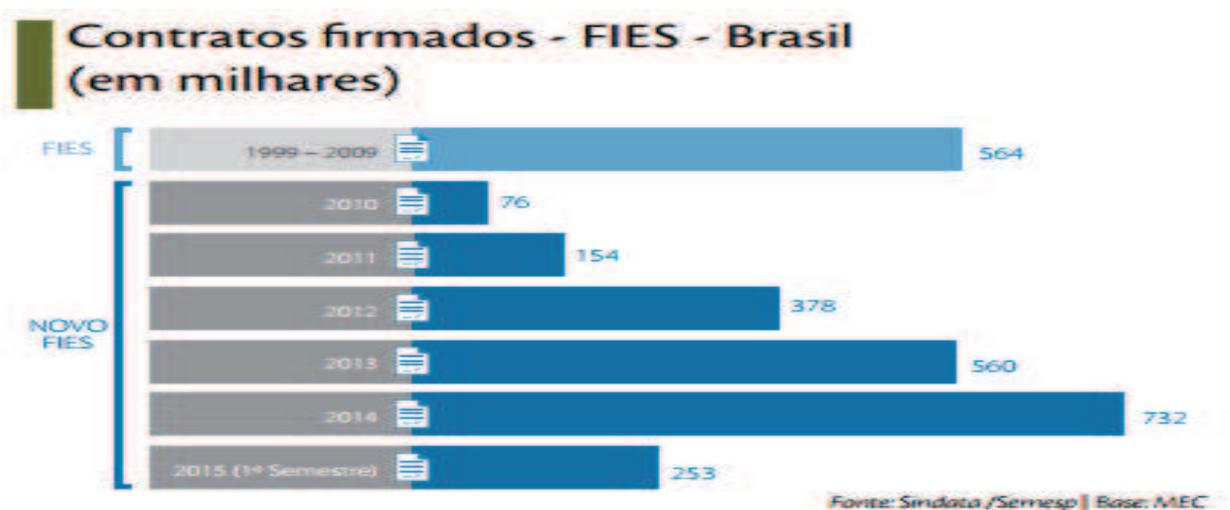


Gráfico 4 - Evolução do número de contratos firmados FIES no Brasil (em milhares)
Fonte: SEMESP (2015)

Verifica-se, nos últimos anos, no Brasil, de acordo com Minto (2011), a intensificação da expansão do setor privado mercantil do ensino superior, sob a égide de políticas

educacionais, para suprir as demandas do empresariado da educação superior. A expansão a serviço do capital apresenta-se sob a aparência de democratização do acesso à educação superior e, nesses últimos anos, com a formação profissional técnica de nível médio foi intensificada com uma série de mudanças que visam a atender a essas demandas. Para muitos estudantes, o FIES apresenta-se como a única maneira de financiar seus estudos. Entretanto, ele dispõe de recursos públicos que deveriam ser direcionados às IES públicas, de forma que o estudante, depois de formado, não teria que pagar um financiamento com juros. Ainda que esse Programa seja justificado pelo governo como um benefício, subsidia as IES privadas para expandir as matrículas dos estudantes nesse setor. Importante destacar a necessidade cada vez maior de prolongação do período de estudos no nível superior, como um ou mais cursos de graduação, pós-graduação lato e stricto sensu e pós-doutorado. Isso sinaliza, não para uma mudança nos valores culturais sobre a educação, mas para uma necessidade estratégica do modo de reprodução do sistema global do capital. Nesse contexto, a educação também acaba subordinada ao crivo do capital, tem que ser imediatamente produtiva (MINTO, 2011).

Nesta esteira, cita-se outro documento importante divulgado pelo Banco Mundial, dessa vez com a produção conjunta da UNESCO, no ano 2000: “*Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise*” - Educação superior em países em desenvolvimento: perigo e promessa (WORLD BANK, 2000). Esse documento é o resultado de um estudo realizado por um “Grupo Especial”, integrado por especialistas de 13 países, com o objetivo de analisar a situação atual e “indicar caminhos” para educação superior nos países em desenvolvimento. Segundo Guimarães (2013), trata-se de ajustes discutidos para responder, de forma assaz, às demandas do capitalismo e, ao mesmo tempo, tentar amenizar as críticas que enfrentavam em diversos países. Nesse documento, os autores contradizem sua própria teoria de que o investimento público em educação superior, nos países em desenvolvimento, tem retorno social menor em comparação à educação básica. Em suma, retratam-se, dizendo que é necessário que os governos invistam no conjunto do sistema de ensino. Todavia, para o autor, essa retratação não implica conceber a educação superior enquanto “direito social”. Pelo contrário, essa ênfase no investimento desses países em educação superior, deve se dar na categoria de bem público de natureza privada. Ainda Guimarães (2013) explica que todo o conteúdo desse documento pressupõe o envolvimento dos setores públicos e privados no planejamento e gestão educacional, garantindo o surgimento de outros “fornecedores”, e novas instituições.

Ademais, essas considerações são retomadas no Relatório “*Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*”, publicado, em 2002, pelo Banco

Mundial, com a colaboração da OCDE. Nesse Relatório, verifica-se a substituição do termo “educação superior”, pelo termo “educação terciária”. Para Guimarães (2013), a noção de educação terciária advém das formulações da OCDE caracterizando os estudos “póssecundários” que se desenvolvem nas variadas instituições públicas ou privadas. O autor critica essa concepção, dizendo:

[...] trata-se do esvaziamento/ataque à concepção da educação superior enquanto ensino-pesquisa-extensão, desenvolvida principalmente nas universidades, e indica, conforme constatação do próprio Banco, a efetivação em escala global do processo de reforma da educação superior, com a expansão de matrículas e instituições não-universitárias, via “educação terciária” (GUIMARÃES, 2013, p. 9).

Nessa perspectiva, os representantes do BM, com a participação da OCDE, reafirmam a necessidade de adequação dos sistemas de ensino superior, com as reformas da educação terciária que devem ser realizadas a partir dos indicadores de diversificação institucional, com crescimento numérico de instituições “não-universitárias” e privadas; o estabelecimento de políticas que garantam a equidade, com o estabelecimento de programas de bolsas e créditos educativos; a sustentabilidade financeira do sistema e das instituições, entre outras (GUIMARÃES, 2013).

Esse conjunto de prescrições disseminadas pelo BM e por organizações transnacionais, que preconizam a privatização da educação superior estão presentes na premissa básica da reformulação dos sistemas de ensino e na formulação de políticas públicas no Brasil. Assim, o governo brasileiro, através do Ministério da Educação (MEC), tem apresentado ainda, como forma de políticas públicas, o Programa Universidade para Todos (PROUNI). Esse programa foi instituído por meio da Medida Provisória nº 176/04, regulamentado pelo Decreto nº 5.245/04 e institucionalizado pela Lei nº 11.096/05. É um programa do Ministério da Educação, criado pelo Governo Federal, que oferece bolsas de estudos em instituições de educação superior privadas a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior. Assim, as instituições de ensino que participam do Prouni ficam isentas de uma série de impostos e incentivos fiscais, dentre eles: o Imposto de Renda da Pessoa Jurídica, a Contribuição Social sobre o Lucro Líquido, a Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social e a Contribuição para o Programa de Integração Social. As bolsas podem ser integrais ou parciais; as integrais são oferecidas para estudantes que possuam renda familiar, por pessoa, de até um salário mínimo e meio, e a parcial que é de 50% para estudantes que possuam renda familiar, por pessoa, de até três salários mínimos. Só é possível se candidatar à bolsa do Prouni os estudantes que se submeterem ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e obtiverem a nota mínima de 400 pontos na média das

cinco notas obtidas nas provas do Exame. Os resultados do Enem são usados como critério para a distribuição das bolsas de estudos.

O objetivo principal do Prouni, de acordo com Carvalho e Lopreato (2005), é promover o acesso à educação superior com baixo custo para o governo, através de uma engenharia administrativa que equilibra o impacto popular, atendendo às demandas do setor privado e regulando as contas do Estado para cumprir a meta do Plano Nacional da Educação (PNE – Lei nº 10.172/01) de aumentar a proporção de jovens entre 18 e 24 anos matriculados em curso superior para 30% até 2010. Esse discurso, fundamentado na meta do PNE, “encobre a pressão das associações representativas dos interesses do segmento privado, justificada pelo alto grau de vagas ociosas” (CARVALHO; LOPREATO 2005, p. 94). Os autores denunciam que a principal orientação do governo no Prouni é a manutenção de uma política fiscal baseada na fixação de um valor de *superávit* primário. Daí a explicação de restrição de políticas públicas de maior custo para o Orçamento da União e o investimento maciço nas universidades privadas. Segundo os autores, o Prouni representa uma medida política de renúncia fiscal que mais beneficia o setor privado do que induz políticas públicas democratizantes. Esse programa, na melhor de suas hipóteses, ainda conforme os autores, constituiu-se em um programa assistencialista que prioriza apenas o acesso do estudante ao ensino superior privado, sem preocupação com sua permanência.

Carvalho e Lopreato (2005) frisam que as universidades públicas foram desamparadas, favorecendo o *lobby* das IES privadas, dificultando o controle da qualidade dos cursos oferecidos. O Prouni é comumente visto como mais uma política pública, particularmente por abrigar o preceito das cotas, mas destaca-se o fato de manter um sistema de ensino nos moldes privatizantes traçados por organismos transnacionais neoliberais. Nesse sentido, para eles, esse programa traz uma noção falsa de democratização, pois legitima a distinção dos estudantes por camada social de acordo com o acesso aos diferentes tipos de instituições (prioridade para a inserção precária dos pobres no espaço privado), ou seja, contribui para a manutenção da estratificação social existente. É, então, uma medida de impacto popular, privatista e de baixo custo orçamentário. Isso se explica pela reconfiguração do ensino superior através de uma “política pública que privilegia a democratização pela via privada”, alimentando a mercantilização da educação superior (CARVALHO; LOPREATO, 2005, p. 103).

Quanto ao número de bolsas ofertadas pelo Prouni, desde 2005 até 2014, esse número é crescente ano a ano, com uma pequena queda nos anos de 2010 e 2013, chegando em 2014

ao oferecimento de 306.726 bolsas, como se denota no gráfico abaixo (PORTAL DO MEC, 2015):

Bolsas ofertadas por ano

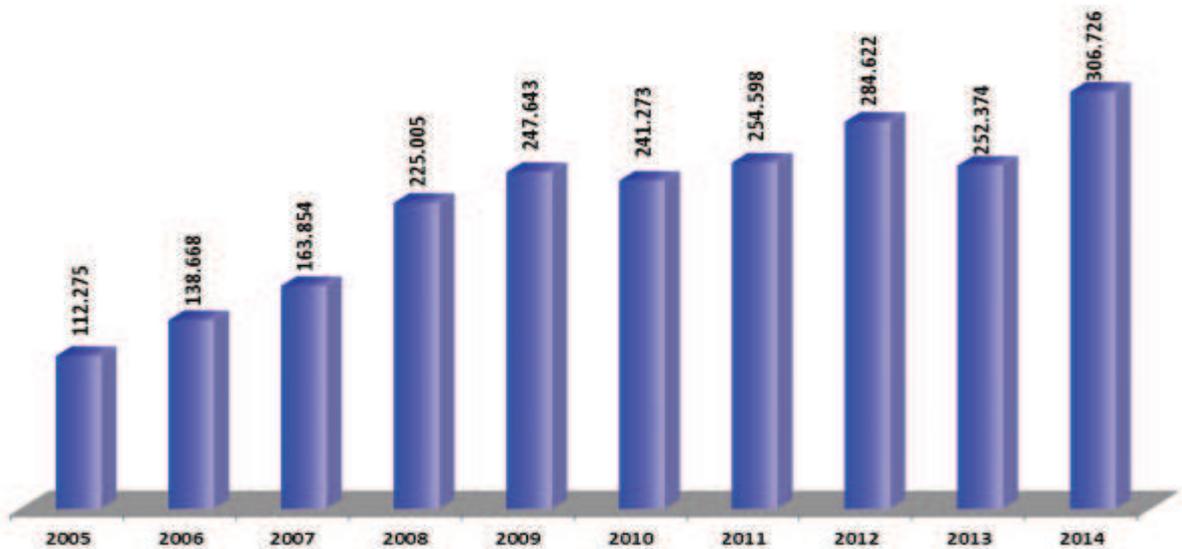


Gráfico 5 - Bolsas PROUNI ofertadas por ano no Brasil
Fonte: PORTAL DO MEC (2015)

Outra política pública apresentada pelo governo federal, no ano de 2007, foi o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído pelo Decreto nº 6.096. Esse programa representa uma das ações integrantes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) “em reconhecimento ao papel estratégico das universidades federais para o desenvolvimento econômico e social” (BRASIL, 2009, p. 3). O Reuni tem por objetivo “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” – art. 1º do Decreto nº 6.096. (BRASIL, 2007). Ainda nos termos do art. 1º, §1º desse decreto, esse Programa tem como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início do plano (BRASIL, 2007).

De acordo com Lima *et al.* (2008), o REUNI preconiza a reforma das universidades federais de ensino superior (IFES) oferecendo condições especiais de financiamento para as universidades que a ele aderirem. Esse conjunto de condições é um meio de estimular a concorrência entre as universidades federais. Trata-se de uma competição de regularidade e de busca de identidade ao modelo indicado pelo MEC. Assim, transcreve-se o art. 3º do Decreto

nº 6.096, no qual consta a destinação de recursos financeiros pelo Ministério da Educação, vinculados à apresentação de planos de reestruturação:

O Ministério da Educação destinará ao Programa recursos financeiros, que serão reservados a cada universidade federal, na medida da elaboração e apresentação dos respectivos planos de reestruturação, a fim de suportar as despesas decorrentes das iniciativas propostas, especialmente no que respeita a:

I-Construção e readequação de infra-estrutura e equipamentos necessárias à realização dos objetivos do Programa;

II-Compra de bens e serviços necessários ao funcionamento dos novos regimes acadêmicos;

III-Despesas de custeio e pessoal associadas à expansão das atividades decorrentes do plano de reestruturação (BRASIL, 2007).

Lima *et al.* (2008) destacam que o REUNI possui como característica marcante o condicionamento de financiamento ao cumprimento de metas previamente acordadas. Segundo o referido decreto, art. 6º, a proposta, quando aprovada pelo Ministério da Educação, dará origem a instrumentos próprios, que fixarão os recursos financeiros destinados à universidade, de forma que os repasses se darão à medida que houver os cumprimentos de etapas. Entretanto, os autores asseveram que “demonstrando o predomínio da mão direita (finanças) sobre a mão esquerda (educação) do Estado, o REUNI está limitado à previsão orçamentária concedida, não havendo a garantia da efetividade, da continuidade e do cumprimento de desembolsos acordados” (LIMA *et al.*, 2008, p. 24). Isso fica claro ao analisar o conteúdo do art. 3º, §3º do referido decreto “O atendimento dos planos é condicionado à capacidade orçamentária e operacional do Ministério da Educação” (Brasil, 2007).

A oficialização do Reuni, por meio de diploma normativo, trouxe consigo a possibilidade de materialização do projeto chamado “Universidade Nova”, observam Lima *et al.* (2008). A ideia desse projeto é mudar o modelo da estrutura acadêmica da educação superior passando essa estrutura a se compor por três ciclos: Bacharelado Interdisciplinar (1º Ciclo); Formação Profissional (2º Ciclo); Pós-Graduação (3º Ciclo). Atualmente, no Brasil, oito universidades federais são adeptas da “Universidade Nova” e apresentam práticas de Bacharelado Interdisciplinar (BI), são elas: Universidade Federal do ABC (UFABC), Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e do Mucuri (UFVJM), Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL).

Nesse diapasão, Lima *et al.* (2008) evidenciam uma relação entre esse projeto “Universidade Nova” e o processo de Bolonha. Segundo os autores, de acordo com o Documento Preliminar para Consulta Pública da Universidade Federal da Bahia (UFBA):

A proposta atualmente denominada de Universidade Nova implica uma transformação radical da arquitetura acadêmica da universidade pública brasileira, visando a superar os desafios e corrigir [uma série de] defeitos. Pretende-se, desse modo, construir um modelo compatível tanto com o Modelo Norte-Americano (de origem flexneriana) quanto com o Modelo Unificado Europeu (processo de Bolonha) sem, no entanto, significar submissão a qualquer um desses regimes de educação universitária. A principal alteração proposta na estrutura curricular da universidade é a implantação de um regime de três ciclos de educação superior: - Primeiro Ciclo: Bacharelado Interdisciplinar (BI), propiciando formação universitária geral, como pré-requisito para progressão aos ciclos seguintes; - Segundo Ciclo: Formação profissional em licenciaturas ou carreiras específicas; - Terceiro Ciclo: Formação acadêmica científica, artística e profissional da pós-graduação. A introdução do regime de ciclos implicará ajuste da estrutura curricular tanto dos cursos de formação profissional quanto da pós-graduação. Além disso, propõe-se a incorporação de novas modalidades de processo seletivo, para o próprio BI e para as opções de prosseguimento da formação universitária posterior (UFBA, 2007, p. 9).

Ainda Lima *et al* (2008) denunciam que há algo de contraditório no discurso a favor da “Universidade Nova”. Por um lado, seus adeptos negam a influência do modelo europeu, por outro declaram que é imperioso que, nas relações complexas de trocas internacionais, que os sistemas educacionais brasileiros sejam valorizados e compatíveis com os centros intelectuais e econômicos do mundo contemporâneo. Para demonstrar essa contradição, cita-se excerto escrito por Márcia Pontes, Coordenadora de Ensino de Graduação na UFBA:

O modelo europeu proposto pelo Processo de Bolonha é outro que pode servir para enriquecer os debates brasileiros sobre a Universidade Nova [...] Com esse projeto, possivelmente as instituições européias aumentarão sua competitividade e formarão melhor os egressos, com um currículo mais adaptado às exigências do mercado de trabalho. Além disso, estudantes e professores terão maior mobilidade entre as várias instituições do continente [...] (PONTES, 2007 *apud*, BORGES, 2007, p. 1).

Desta feita, os autores afirmam que o Brasil aprecia e admira as novidades europeias, sendo fortemente influenciado pelo fundamento de política externa, e assim levantam uma questão “Seriam os Bacharelados Interdisciplinares (BI) uma capitulação à insuficiência formativa do Ensino Médio público brasileiro e, efetivamente, funcionando como cursos pós-médios?” (LIMA *et al.*, 2008, p. 28).

Entretanto, mesmo passível de críticas, há que se destacar que o Reuni é o único programa de política pública voltada para a expansão da educação superior federal. Esse programa tem como objetivo não só ampliar o acesso à educação superior, mas de forma mais abrangente também trabalha a questão da permanência do ingressante. Assim, o Reuni tem

oportunizado a expansão física e acadêmica da rede federal de educação superior, de forma que todas as universidades federais do país aderiram ao programa e apresentaram seus planos de reestruturação, de acordo com a orientação do MEC (PORTAL DO MEC, 2010).

Na sequência, aborda-se outra política pública do governo federal, referente ao sistema de cotas, como medida de ação afirmativa. Menciona-se o Projeto de Lei nº 298/99 que buscava destinar 50% do total de vagas nas universidades para estudantes que cursaram todo o ensino fundamental e médio nas escolas públicas, mas foi arquivado. Contudo, parte das ideias desse projeto foi incorporada ao Projeto de Lei nº 180/08 que dispunha sobre o ingresso nas universidades federais e estaduais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio através de cotas aos autodeclarados pardos ou negros e aos ingressantes que cursaram todo o ensino fundamental e médio em escolas públicas, culminando na aprovação da Lei nº 12.711/12.

Essa Lei de Cotas determina que as instituições de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservem, em cada processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% de suas vagas para estudantes negros, pardos ou indígenas que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Ressalta-se a possibilidade de reserva em percentual maior do que 50%, já que a Lei fala em valor mínimo. Sendo assim, na Lei estabelece-se que não sendo preenchidas as vagas segundo o critério mencionado, as vagas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, independente da cor de pele ou da origem, desde que 50% delas sejam reservadas a estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita. A proporção dessas vagas deve ser realizada de acordo com o número de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Ademais, as instituições terão o prazo máximo de quatro anos a partir da data de sua publicação, para o cumprimento integral do disposto nesta Lei (BRASIL, 2012).

A reserva de vagas em instituições federais de educação superior, instituída por lei recentemente, pauta-se por princípios e mecanismos desejáveis para a imediata correção de desigualdades de oportunidades sociais e raciais pregressas. Entretanto, os efeitos desse mecanismo serão sempre moderados, embora irremediáveis. O caminho mais eficaz é o de longo prazo, situando-se na oferta da escola pública de boa qualidade para todos, desde o ensino básico, opina Pinheiro (2014).

Assim sendo, esse sistema de cotas para negros e pardos nas universidades públicas vem gerando polêmicas e opiniões divergentes em toda sociedade. Por um lado, existe uma corrente a favor que garante ser uma forma de diminuir as desigualdades entre negros e brancos. Por outro lado, há os que se colocam contra, alegando que a desigualdade no país não se baseia em “raça” ou cor, mas na pobreza e na exclusão econômica, merecendo soluções universalistas e não particularistas, e ainda alegam que o nível acadêmico universitário cairia fatalmente com as cotas, uma vez que ingressariam no sistema discentes menos preparados (PINHEIRO, 2014; VELLOSO, 2009).

Nesse *interim*, cita-se um estudo realizado por Velloso (2009) do desempenho acadêmico de cotistas e não cotistas na Universidade de Brasília (UnB) nos anos de 2004, 2005 e 2006. Para tal comparou as médias do rendimento desses dois segmentos de estudante, ou seja, cotistas e não-cotistas em cursos das três áreas: Humanas, Ciências e Saúde. Nesse estudo concluiu que não houve uma sistemática superioridade dos estudantes não cotistas, embora os críticos do sistema de reserva de vagas pudessem prever o contrário.

Em contrapartida, menciona-se outro estudo realizado no Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas da Universidade Federal do Espírito Santos (UFES), no período de 2008 a 2013. Esse trabalho teve por objetivo estudar o desempenho acadêmico dos alunos cotista, analisando o aproveitamento acadêmico dos alunos de quinze cursos de graduação ofertados nessa área. Como resultado da pesquisa, concluiu-se que, na maioria dos cursos, os cotistas têm desempenho inferior aos não-cotistas. O autor apresenta que os cursos de Engenharia, com exceção de Engenharia Ambiental, e o curso de Direito foram os que apresentaram diferenças mais significativas das médias do coeficiente de rendimento acumulado entre alunos cotistas e não-cotistas. Ele chega à conclusão de que, quando se trata de cursos de Ciências Exatas, o desempenho dos cotistas é sempre menor que o dos não-cotistas, a ponto de, em algumas disciplinas, não se atingir a média de aprovação. Já o curso de Arquivologia foi o único em que os alunos cotistas tiveram melhor desempenho que os não-cotistas. Para o autor, dados “sociográficos” dos alunos não-cotistas do curso de Arquivologia poderiam ajudar a explicar esse fato. Como o curso é pouco concorrido, talvez a origem social dos cotistas e não-cotistas, e, portanto, suas condições sociais de acompanhamento do curso sejam semelhantes (PINHEIRO, 2014).

Salienta-se que a educação superior pública carece de novos recursos para que possam acolher novos alunos pobres e/ou negros, e não apenas que se subtraíam vagas do universo total para reservar aos cotistas, ou seja, é necessária a criação de vagas suplementares

destinadas à reparação social. Entretanto, isso teria um custo mais dispendioso na efetivação de política pública.

Quando se analisa o assunto da responsabilidade social na perspectiva do ensino superior no Brasil, verifica-se a necessidade de se refletir sobre alguns fatores contemporâneos importantes, como: a institucionalização do mercado da educação superior, a transferência das responsabilidades estatais para o mercado, o fortalecimento da livre iniciativa e a hegemonia de políticas educacionais de orientação neoliberal. A instituição dessas políticas chamadas de políticas públicas, apenas ideologicamente, é constituída de responsabilidade social atrelada à defesa de ideais humanísticos, com base em princípios e valores como fraternidade, solidariedade, dignidade da pessoa, bem comum, equidade social e respeito à diversidade. Segundo Melo Neto (2011), verifica-se uma tentativa frustrada de democratização da educação superior no Brasil ou de uma equação que desprestigia a esfera pública, valoriza as IES privadas de qualidade duvidosa e alavanca índices estatísticos capazes de acobertar um déficit educacional que não se resolve com malabarismos legais. Nestes termos, segundo Santos (2005, p. 146):

[...] com a transformação da universidade num serviço a que tem acesso, não por via da cidadania, mas por via do consumo e, portanto, mediante pagamento, o direito à educação sofreu uma erosão radical. A eliminação da gratuidade do ensino universitário e a substituição de bolsas de estudo por empréstimos foram os instrumentos de transformação dos estudantes em cidadãos consumidores.

Essa reordenação da educação pública superior, a partir de políticas educacionais, aponta no sentido da sua privatização, de seu “empresariamento” e da mercadorização educacional (AVILA *et al.* 2012). Sob o discurso de “democratização do acesso”, permite-se a eliminação das fronteiras entre o público e privado, a compra de vagas públicas em instituições privadas, fazendo com que a formação educacional brasileira se dê em instituições nas quais impera a lógica do lucro e do ensino massificado (GUIMARÃES, 2013). O processo de expansão da educação superior no setor privado tem acontecido sob a aparência da ampliação do acesso, atendendo a interesses burgueses e acatando os interesses de mercado, inclusive com uso do fundo público como instrumento de fortalecimento da privatização da educação brasileira, em detrimento da educação pública, gratuita e de qualidade.

Na próxima subseção, far-se-á uma abordagem da legislação brasileira no que tange a introdução da permissão de parcerias das universidades públicas com as chamadas entidades de apoio, e as posteriores modificações no ordenamento jurídico, com uma forte orientação na perspectiva de oportunizar a privatização das universidades públicas brasileiras, no intuito de conferir segurança jurídica a práticas que já acontecem nas universidades.

3.3 MEDIDAS LEGAIS EM PROL DA PRIVATIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA

A introdução no ordenamento jurídico brasileiro da permissão de parcerias das universidades públicas com as chamadas entidades de apoio constitui um marco em prol da privatização da universidade pública no Brasil. A primeira lei a tratar de parcerias com universidades públicas foi a Lei 8.958/1994, que dispunha sobre as relações das instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica com fundações de apoio. Essa Lei previa a contratação por prazo determinado de instituições criadas com a finalidade de dar apoio a projetos de pesquisa, ensino e extensão e de desenvolvimento institucional, científico e tecnológico. Previa, também, que essas instituições deveriam estar constituídas na forma de fundações de direito privado, sem fins lucrativos, de forma que, na execução de convênios, contratos e acordos que envolvessem a aplicação de recursos públicos, deveriam observar as normas para licitação e contratos com a administração pública, prestar contas dos recursos aplicados aos órgãos públicos financiadores, inclusive submeter-se ao controle finalístico de gestão e à fiscalização do Tribunal de Contas da União. Ademais, a Lei tratava da inclusão dos servidores nas atividades realizadas pelas fundações, sem criar vínculos empregatícios, mas autorizando a concessão de bolsas de ensino, pesquisa e extensão. Por fim, proibia as instituições federais de arcar com débitos contraídos pelas instituições contratadas, inclusive os relativos aos recursos humanos (BRASIL, 1994).

Acontece que essa Lei nº 8.958/1994, foi modificada *in totum* por duas leis posteriores. A primeira, Lei nº 12.349/2010, foi resultante da conversão da Medida Provisória nº 495/2010, que modifica, entre outras, essa Lei que acima nos referimos, pioneira na disposição sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa tecnológica e as fundações de apoio alterando alguns dispositivos e introduzindo outros.

Dessas alterações, podem ser citadas: a inclusão das Instituições Científicas e Tecnológicas (ICTs), já que antes a Lei só tratava das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES); e a especificação do significado de desenvolvimento institucional vedando a contratação de objetos genéricos, ou seja, àqueles que não eram expressamente permitidos na legislação, bem como limitando as fundações de apoio à execução de projetos de desenvolvimento institucional relacionados a obras laborais, aquisição de materiais e equipamento e outros insumos que mantenham relação com as atividades de inovação e pesquisa científica. Dessa maneira, excluíram-se do objeto de contrato as atividades rotineiras de manutenção, conservação, serviços administrativos e realização de outras tarefas que não

estejam definidas no Plano de Desenvolvimento Institucional da instituição apoiada, além de vedar a subcontratação total da atividade fim, ou seja, do objeto principal dos contratos realizados pelas IFES e ICTs com as fundações de apoio, ou seja, a terceirização da execução do núcleo do objeto contratado (BRASIL, 2010).

Essa Lei ainda introduziu os artigos 1º A, 4º A e 4º B, que tratam respectivamente: da inclusão da Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e das Agências Financeiras Oficiais de Fomento no rol das colaboradoras; da transparência nas contratações com divulgação dos instrumentos contratuais, relatórios de execução e relação de pagamentos em sítios na Internet; por fim, da concessão de bolsas de ensino, pesquisa e extensão aos alunos de graduação e pós-graduação vinculadas a projetos institucionais das IFES e ICTs (BRASIL, 2010).

De maneira geral, a Lei nº 12.349/2010 não trouxe grandes mudanças, apenas pequenas complementações às disposições da Lei nº 8.959/1994, fazendo-o de maneira coerente com as demais normas de direito público. O interessante é que na exposição de motivos dessa Lei menciona-se a “Agenda da Autonomia” do Ministério da Educação:

No tocante às modificações nas Leis nºs 8.958, de 1994, 10.973, de 2004, e 11.273, de 2006, as propostas têm por contexto o movimento de aperfeiçoamento das capacidades de gestão e planejamento das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES, chamado Agenda da Autonomia e estruturado pelos Ministérios da Educação e da Ciência e Tecnologia e por outros colaboradores, dentre ministérios e agências de fomento. O encadeamento das medidas apresentadas, e a ameaça concreta de interrupção das atividades de pesquisa e inovação levadas a cabo pela rede de Instituições Federais de Educação Superior e de inovação e pesquisa científica e tecnológica, que, diretamente ou através de parcerias com empresas inovadoras, responde por parte significativa da produção científica e tecnológica do país, caracterizam a urgência e relevância do tema (BRASIL, 2010).

Nesse contexto, nos anos de 2009 e 2010, no Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia (PORTAL DO MEC, 2010), muito se discutiu a ideia de “autonomia universitária” através de debates em conferências, seminários, colóquios, entre outros. A ideia era discutir meios para efetivação da autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial da universidade, estampados no artigo 207 da Constituição Federal.

Já a segunda, Lei nº 12.863/2013, dispõe, em sua maioria, sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos do Magistério Federal. Entretanto, inseriu no seu artigo 6º alterações à Lei nº 8.958/1994. Essa segunda Lei adveio da Medida Provisória nº 614/2013. Fato notório é que na sua exposição de motivos não há nenhuma menção à alteração na Lei

8.958/1994, o que leva a pensar que essas alterações foram inseridas de “contrabando” na legislação. Esse pensamento reforça-se a partir da análise do conteúdo delas. Inicialmente, alterou-se o artigo 1º, acrescentando a expressão “estímulo à inovação” nas finalidades da celebração de acordos e convênios com as instituições de apoio. Essa inserção pode significar uma ligação com a Lei nº 10.973/2004, conhecida como a Lei da Inovação, que procurou consolidar uma política nacional voltada a estreitar os laços de atuação das universidades com as empresas privadas na produção de conhecimento científico.

Percebe-se, aqui, já um indício de que, conforme Chauí (2014) e como discutido neste capítulo, existe uma tendência de as universidades serem submetidas aos padrões neoliberais que subordinam o conhecimento à lógica de mercado, inviabilizando, de um lado, o exercício do princípio democrático da autonomia e liberdade, e, de outro, a sua responsabilidade social.

Ademais, suprimiu-se a palavra “estritamente” que compunha a parte final do artigo 1º: “inclusive na gestão administrativa e financeira *estritamente* necessária à execução desses projetos” (BRASIL, 2013). Ao abolir essa palavra, deixou-se de restringir que o financiamento fosse necessariamente vinculado ao atendimento dos objetivos do contrato ou convênio, abrindo margem a outras interpretações.

Além disso, essa segunda Lei alterou o artigo 1º A acrescentando no rol das instituições autorizadas a celebrar contratos e convênios com as universidades: as empresas públicas, as sociedades de economia mista, suas subsidiárias ou controladas. E ainda adicionou à Lei nº 8.958/1994 o artigo e 1º B incluindo também nesse rol as organizações sociais e entidades privadas (BRASIL, 2013).

Ainda mais melindrosa foi a criação do parágrafo único desse artigo que dispensou a aplicação de lei federal de normas para licitação e contratos com a administração pública para identificação e escolha das empresas parceiras. Resta claro com essa alteração a intenção de privatização da universidade pública, uma vez que a permissão de contratação, dispensadas às normas de direito público, distancia a universidade da noção de bem público. De forma que, tem-se privilegiado a “rentabilização dos bens públicos” em detrimento de sua função social (MARQUES NETO, 2009). Essa permissão legal atua diretamente na diminuição de autonomia da universidade, já que a torna mais frágil e mais suscetível ao investimento privado.

Nesse mesmo sentido, introduziu-se o art. 1º C, conferindo ao Poder Executivo Federal a atribuição de regulamentar os convênios celebrados a partir dessa Lei (BRASIL, 2013). Essa é uma medida política que colide com os interesses sociais e culturais das universidades públicas. Isso acarreta o movimento de redefinição da esfera pública, cujo

objetivo é conferir ilimitados poderes ao Poder Executivo, causando a reorganização do espaço social segundo a lógica do mercado (SILVA *et al.*, 2000).

Nesse diapasão, cabe inserir nessa reflexão o pensamento de Buarque (1994) que, como exposto anteriormente neste capítulo, já atentava para o fato de que a universidade estava próxima de identificar seus propósitos com a utilização de técnicas, seu destino com o processo de crescimento econômico e seu objetivo com o consumo.

As alterações introduzidas por essa Lei continuam, e talvez a mais problemática delas encontra-se no artigo 3º, que revogou as obrigações: de licitação e obediências às normas de contratos com a administração pública, de prestação de contas aos públicos financiadores, de submissão ao controle finalístico e de gestão, e de submissão ao Tribunal de Contas da União. Assim, instituiu que a execução de contratos, convênios e acordos, inclusive aqueles que envolvam recursos provenientes do poder público, terão regulamento específico de aquisições, contratações, obras e serviços por meio de ato editado pelo Poder Executivo Federal. Em meio a tantas discricionariedades, permitiu também que as fundações de apoio captem e recebam diretamente os recursos financeiros necessários à formação e à execução dos projetos de pesquisa, desenvolvimento e inovação, sem ingresso na Conta Única do Tesouro Nacional (BRASIL, 2013).

Nesse contexto, segundo Barroso (2010), pode-se discutir a fronteira entre o público e o privado, a partir da ideia de regime jurídico. No regime jurídico de direito privado, vigoram os princípios da livre iniciativa e da autonomia da vontade; o particular tem liberdade de contratar, pautando-se por preferências pessoais. Já no regime jurídico de direito público, há predominância da soberania estatal e dos princípios da legalidade, publicidade e da supremacia do interesse público, ou seja, os entes públicos só poderão firmar contratos mediante licitação, admitir mediante concurso público, pautando-se pela transparência das contas públicas.

Em contrapartida, ainda nessa Lei, inseriu-se o artigo 3º A, que prevê na execução dos convênios e contratos e demais acordos a prestação de contas aos entes financiadores, ao controle de gestão pelo órgão máximo da Instituição Federal de Ensino ou similar, e ao controle finalístico pelo órgão de controle governamental competente (BRASIL, 2013).

Percebe-se nessas alterações uma concepção de “autonomia da universidade” que afronta sua responsabilidade social, uma vez que a desliga do controle financeiro e de gestão pelos órgãos fiscalizadores do direito público e a exime da prestação de contas à sociedade. Ainda, com essas alterações, centra-se o processo de escolha de parceiros e de execução de contratos, convênios e acordos na sua própria gestão, e intimamente ligados ao Poder

Executivo, ou seja, à política(gem). A crítica que fazemos não se dirige aos contratos, convênios e acordos, que podem, sim, de alguma maneira, oportunizar o desenvolvimento institucional dessas universidades, fortalecendo a educação pública brasileira, mas a crítica se pauta na maneira como eles têm sido disciplinados pela atual legislação. Segundo, Schuch (2013), os contratos e convênios permitidos por essa nova legislação são uma tentativa de legalizar, em afronta à Constituição, o conflito de interesses, a quebra dos princípios da legalidade e da publicidade.

Por fim, foram detectados mais dois pontos, no mínimo, polêmicos desta Lei. Cita-se o §5º do art. 4º, incluído por ela, que permite a participação não remunerada de servidores das IFES e ICTs nos órgãos de direção de Fundações de Apoio, escusando esses servidores dos preceitos estampados no art. 117, inciso X, da Lei nº 8.112/1990 (que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis) que proíbe o servidor de participar de gerência ou administração de sociedade privada, personificada ou não personificada. O segundo ponto polêmico envolve a autorização às fundações de apoio para utilizarem-se de bens e serviços das IFES e ICTs apoiadas, artigo 6º (BRASIL, 2013).

Conforme Branquinho (2010), a busca pela autonomia universitária plena não pode fugir das regras de direito público. Não se pode buscar uma verdade absoluta, mas a reconstrução de uma universidade dentro das regras do direito público para uma maior eficiência nas ações.

Essa relação mais acentuada entre pesquisadores universitários e empresas permite que aumentem os recursos financeiros nas universidades, mas, ao mesmo tempo, altera as funções tradicionais das universidades públicas e tem efeitos sociais perversos. Deste modo, o investimento público em pesquisa pode não ser usufruído por toda a sociedade, ficando o proveito com as empresas privadas, cujo resultado é a apropriação privada do conhecimento. Isso, de acordo com Buarque (1994), reflete a injustiça social que circunda a universidade pública.

Por conseguinte, cita-se, também como medida em prol da privatização da universidade pública a Proposta de Emenda à Constituição Federal nº 395/ 2014. Tal Proposta de Emenda tem por objetivo alterar a redação do inciso IV do art. 206 da Constituição Federal:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (BRASIL, 1988).

Sendo assim, pretende-se alterar a redação desse artigo para promulgar a seguinte emenda ao texto constitucional:

Art. 206, IV – gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais de educação básica e, na educação superior, para os cursos regulares de graduação, mestrado e doutorado (BRASIL, 2014).

Como se vê, essa Proposta de Emenda tem por objetivo excluir do princípio constitucional da gratuidade, nos estabelecimentos oficiais, as atividades de extensão, ou seja, os cursos de especialização, e os cursos de mestrado profissional por parte das instituições públicas de ensino superior, instituindo a cobrança por eles. Como consta da nota de justificção dessa medida, segundo Canziani (2014), essas atividades de ensino, que são ministradas nas IES públicas, já nos dias atuais, são dirigidas a públicos restritos, isto é, aos profissionais e empregados de grandes empresas, constituindo a verba arrecadada com a cobrança por esses cursos, importante fonte de receita própria das instituições oficiais. Ressalta-se que, segundo o autor da proposta de emenda, essas práticas já acontecem, e essa Emenda Constitucional vem apenas legalizá-la. O autor assume que essas atividades derivam da demanda de segmentos específicos do mercado produtivo e de serviços, encomendadas até mesmo sob a forma “corporativa de organização acadêmica”, isto é, são cursos destinados a promover qualificação especializada de profissionais dessas organizações. O autor explica a maneira como essa ação corporativa acontece:

As instituições públicas de ensino são procuradas por essas empresas em função da *expertise* que alcançaram a partir de suas atividades de pesquisa e de excelência acadêmica. E seguramente os recursos advindos da oferta desses cursos revertem em benefício da qualidade da rede pública de educação superior. Ora, os benefícios dessas atividades de extensão e de especialização são apropriados privadamente pelas empresas e organizações que os solicitam (CANZIANI, 2014, p. 2).

Deveras, essas ações corporativas já vêm acontecendo em várias universidades públicas, mesmo que a gratuidade de todas as atividades de ensino público ainda seja considerada um princípio constitucional. Nesta esteira, esclarece-se que essas ações nas universidades públicas brasileiras são uma extensão do que já, desde a década de 90, acontece em algumas instituições de ensino superior ligadas a empresas públicas e privadas. Cita-se Eboli (2004), que analisou experiências de “Educação Corporativa” no Brasil, pesquisando como esse fenômeno acontecia em casos de empresas públicas e privadas, apresentando as principais práticas. Para a autora, as universidades corporativas funcionam como laboratórios de aprendizagem, como uma forma estratégica de desenvolvimento para colaboradores, clientes e fornecedores. Esse tema de “Educação Corporativa” surgiu no mundo corporativo, sendo absorvido pelo mundo acadêmico. Isso, a princípio, não acontecia em universidades convencionais, mas em universidades custeadas por empresas apenas para colaboradores

ligados a ela, ou seja, seu ensino era totalmente voltado para o desenvolvimento do conhecimento e habilidades para a organização parceira.

Segundo a autora, a “Educação Corporativa” torna-se cada vez mais atrativa no Brasil, ou seja, tem se tornado um elemento-chave na criação de um diferencial competitivo, de forma que mais de 100 organizações brasileiras ou multinacionais instaladas no Brasil já implementaram essa ação. Para Eboli, (2004, p. 6):

[...] o tema Universidades Corporativas desperta muito interesse nas empresas realmente preocupadas com competitividade [...]. Estamos vivendo um processo de importantes e intensas mudanças no campo educacional, e evidencia-se a necessidade urgente de se integrarem os esforços na esfera pública e na privada.

De outro modo, o Ministro Britto (2011), em julgamento no RE 571660/2011, ação em desfavor da Universidade Federal de Goiás (UFG), por exigir pagamento de mensalidade em curso de especialização, assevera que essas práticas, mesmo promovidas e incentivadas com a colaboração da sociedade, violam o princípio constitucional, uma vez que não se pode autorizar, ao estabelecimento de ensino público superior, a cobrança pela prestação de serviço vinculado à sua atividade fim. Para o ministro, a invocação da tese de que o acesso ao processo de desenvolvimento intelectual tem importância estratégica para a existência do Estado não se traduz na lógica de que a educação superior deva ser “totalmente entregue à iniciativa privada ou ofertada, exclusivamente, aos mais abastados.” Ainda, completa dizendo que a autonomia da universidade, com previsão constitucional, no artigo 207, não pode ser interpretada como total independência e muito menos total soberania, já que está intimamente ligada aos princípios da legalidade e constitucionalidade. Todavia, o que se pretende com a Proposta de Emenda à Constituição Federal nº 395/2014 é legalizar a implantação da universidade corporativa nas universidades públicas brasileiras.

Nesse diapasão, importante também se faz citar a Emenda Constitucional nº 85/15, que serviu de subsídio para promulgação do Código da Inovação, Ciência e Tecnologia - Lei nº 13.243/16, recém-publicada. Essa Emenda Constitucional alterou os artigos 23 e 24 da Carta Magna, a fim de incorporar a tecnologia, pesquisa, desenvolvimento e inovação no rol de competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Ainda acrescentou o §5º do artigo 167, permitindo a transposição, o remanejamento ou a transferência de recursos no âmbito das atividades de ciência, tecnologia e inovação, com o objetivo de viabilizar os resultados de projetos, mediante ato do Poder Executivo, sem necessidade de prévia autorização legislativa. Destaca-se nas mudanças trazidas com essa emenda a autorização para apoio financeiro por parte do poder público às atividades de

estímulo e fomento à inovação, realizadas por universidades ou instituições de educação profissional e tecnológica, apoio que antes era oferecido apenas às atividades universitárias de pesquisa e extensão (BRASIL, 2015).

Não obstante, a Emenda Constitucional nº 85/2015 criou o Capítulo IV – Da Ciência, Tecnologia e Inovação. Nos termos desse capítulo, a pesquisa tecnológica deve destinar-se preponderantemente à solução dos problemas do país, bem como ao desenvolvimento do sistema produtivo nacional e regional. A emenda veio reforçar a atuação do Estado no campo da Ciência e da Tecnologia como dever estatal na promoção da Inovação, todavia ampliou a articulação entre as entidades públicas e privadas na responsabilidade de promover e incentivar a formação e o fortalecimento da inovação nas empresas, bem como nos demais entes públicos ou privados. Outra previsão alarmante é a de constituição e manutenção de parques, polos tecnológicos e demais ambientes promotores de inovação, criação, absorção, difusão e transferência de tecnologia associados às universidades, tanto públicas como privadas (BRASIL, 2015).

Salienta-se que essas práticas também já são realidade nas universidades públicas brasileiras. Sendo assim, citam-se: o Parque Tecnológico da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) situado no próprio campus da universidade, inaugurado em 2003, que tem como objetivo estimular a interação entre a Universidade – alunos e corpo acadêmico – e as empresas (UFRJ, 2016); o Parque Científico Tecnológico da UnB, criado em 2007, funciona como um apoio a mais na construção de novas relações institucionais entre Universidade, Empresa e Governo, criando um ambiente favorável à comercialização de tecnologias, formação e absorção de profissionais e desenvolvimento de produtos, bem como processos e serviços competitivos (UnB, 2016); o Parque Tecnológico de Belo Horizonte, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) é associado juntamente com o governo de Minas, à prefeitura de Belo Horizonte, ao Fiemg e ao Sebrae, foi criado em 2012, com o fim de criar um interface para legitimar a ponte entre o conhecimento científico e acadêmico gerado na universidade e sua aplicação produtiva pelo setor empresarial (UFMG, 2016); o Parque Tecnológico de São Paulo, que é associado à Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), desde 2014, bem como com outras universidades públicas e particulares da capital, buscando a captação de financiamento em agências de fomento, bem como estabelecimento de parcerias com empresas, possuindo prédios do parque no próprio campus da universidade; entre muitas outros parques e polos tecnológicos instalados em universidades públicas brasileiras (UNIFESP, 2016).

Para concretude maior desses projetos e previsões legais, foi criado o Sistema Nacional da Ciência, Tecnologia e Inovação (SNCTI), que será organizado em regime de colaboração entre os entes, público e privado, com vistas a promover o desenvolvimento científico, tecnológico e a inovação. Por fim, cabe ressaltar a previsão de que o Estado promoverá e incentivará a atuação das instituições públicas de ciência, tecnologia e inovação no exterior (BRASIL, 2015).

Pautada por essa Emenda Constitucional, a Lei nº 13.243/16 instituiu o Marco Legal da Ciência, Tecnologia e Inovação. O projeto dessa Lei foi proposto no ano de 2011 (PL2177), mas confrontava com algumas determinações da Constituição Federal. Diante disso, teve que ficar aguardando a promulgação da Emenda nº 85, que com as alterações constitucionais por ela trazidas, oportunizou seu seguimento. Assim, esse Código vem estreitar os laços entre as universidades públicas e as empresas privadas, garantindo um trabalho conjunto entre elas. Para representantes do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES, 2016) esse Código tem raízes na noção de privatização da ciência e tecnologia públicas, legalizando parcerias público-privadas, possibilitando a transferência de recursos, propriedade intelectual e pessoal de instituições públicas para “usufruto” da iniciativa privada. Ainda representantes desse Sindicato asseveram que as previsões legais introduzidas com essa Lei são um conjunto de medidas para retirar direitos sociais e manter o *superávit* primário, favorecendo o uso de recursos públicos na iniciativa privada. Para Macário (2016, p.1), o Código de Ciência, Tecnologia e Inovação “é um retrocesso, pois alarga as vias de privatização do fundo público na área, prejudicando o caráter público de universidades e institutos. [...] Em médio prazo, isso deve gerar uma maior transferência de fundos públicos, de estrutura e de pessoal para a iniciativa privada”.

No que tange ao seu conteúdo, esse Código alterou ao todo nove leis anteriores a ele. Desse modo, far-se-á um breve relato dessas modificações. Primeiramente, ele modifica a Lei nº 10.973/2004 (Lei da Inovação), podendo esta ser considerada a Lei mais impactada por esse Código, com dezenas de alterações. Assim, ele veio permitir que as universidades e outras instituições públicas de pesquisa científica e tecnológica (ICT's) compartilhem seus laboratórios, equipamentos, instrumentos, materiais e demais instalações com empresas e pessoas físicas para atividades de pesquisa, desenvolvimento e inovação. Inclusive, veio permitir o uso de seu “capital intelectual”, ou seja, professores, pesquisadores e alunos. Ademais, uma das mais impactantes alterações prevê que as ICTs poderão assinar acordos com empresas para o desenvolvimento de pesquisas conjuntas, “podendo a ICT ceder ao

parceiro privado a totalidade dos direitos de propriedade intelectual mediante compensação financeira ou não financeira, desde que economicamente mensurável” (BRASIL, 2016, art. 9, §3º). Frisa-se que essa é uma inovação trazida por essa legislação, uma vez que até então a propriedade dos resultados das pesquisas realizadas era de titularidade da universidade pública.

Outra alteração está na permissão dos entes federados em fomentarem diretamente a inovação tecnológica em empresas ou ICT's, utilizando-se de amplos mecanismos, entre eles a contratação direta de projetos de pesquisa “que envolvam risco tecnológico, para solução de problema técnico específico ou obtenção de produto, serviço ou processo inovador” (BRASIL, 2016, art. 20). Acrescenta-se a essa informação o fato de que os entes federativos não terão a obrigatoriedade de licitação para tal. Ainda de grande notoriedade é a autorização para professores e/ou pesquisadores do serviço público, em regime de dedicação exclusiva, para “exercer atividade remunerada de pesquisa, desenvolvimento e inovação em ICT ou empresa [...] desde que observada a conveniência do órgão de origem e assegurada a continuidade de suas atividades de ensino e pesquisa” (BRASIL, 2016, art. 14-A.). Isso representa que um professor universitário que trabalha em tempo integral poderá também ser um empreendedor em projetos de pesquisa em empresas.

A segunda legislação alterada por esse Código é Lei nº 6.815/1980 (Lei do Estrangeiro) que permite a concessão de vistos para estrangeiros na condição de beneficiário de bolsa vinculada a projeto de pesquisa. Percebe-se aqui a influência das ideias do Processo de Bolonha de “transnacionalização do mercado universitário” (BRASIL, 2016).

A terceira é a Lei nº 8.666/1993 (Lei das Licitações) que vincula as instituições e os servidores públicos a abrir concorrência de preços sempre que precisar comprar alguma coisa ou contratar algum serviço. No decorrer dessa subseção, pode-se perceber uma forte tendência na tentativa de desvincular a universidade pública dos preceitos da Lei de Licitações. Assim, esse Marco Legal veio concretizar essa situação, dispensando as licitações tanto na aquisição ou contratação de produtos para pesquisa e desenvolvimento. No mesmo sentido, a quarta é a Lei nº 12.462/2011 - Lei do Regime Diferenciado de Contratações Públicas (RDC)- que estende os benefícios do RCD às licitações e contratos necessários à realização das ações em órgãos e entidades dedicados à ciência, tecnologia e inovação. Insta explanar que o RCD foi instituído no ano de 2011, com o objetivo de ser uma via alternativa, mais célere, através do encurtamento de prazos e simplificação de procedimentos de licitação, fruto de uma simplificação profunda da Lei de Licitações, visando diminuir o lapso de tempo na execução de obras e contratações para a Copa das Confederações de 2013, para a Copa do Mundo de

2014 e para as Olimpíadas de 2016 (BRASIL, 2011). Nesta esteira, percebe-se que esse regime diferenciado, criado para um fim específico, tem sido aproveitado para beneficiar também o segmento da ciência, tecnologia e inovação.

A quinta legislação alterada é a Lei nº 8.754/1993, que dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público. Assim, incluiu nessa Lei a admissão de pesquisadores e técnicos para projetos de pesquisa com prazo determinado, em instituições destinadas à pesquisa, ao desenvolvimento e à inovação, como uma necessidade de excepcional interesse público. Por conseguinte, a sexta permite que os chamados Núcleos de Inovação Tecnológica (NITs) das instituições públicas funcionem como fundações com maior autonomia e menos burocracia (BRASIL, 2016).

Por sua vez, a sétima é Lei nº 8.010/1990 que dispõe sobre importações de bens destinados à pesquisa científica e tecnológica, esclarecendo que as isenções de impostos previstas para importações de máquinas e equipamentos aplicam-se às importações realizadas pelo CNPq, por pesquisadores e por Instituição Científica, Tecnológica e de Inovação (ICT) ativos no fomento, na coordenação ou na execução de programas de pesquisa científica, tecnológica, e de inovação, além de ensino, desde que devidamente credenciados pelo CNPq. Do mesmo modo, a Lei nº 8.032/1990, que trata da isenção de impostos de importação, trazendo previsão de redução dos impostos de importação para as importações realizadas por ICTs e por empresas relacionadas com a execução de projetos de pesquisa, desenvolvimento e inovação (BRASIL, 2016).

Ainda, a Lei nº 12.772/2012 aborda a estruturação de Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. Esse novo Código vem ampliar o número de horas que pesquisadores da rede pública que trabalham em regime de dedicação exclusiva podem dedicar no setor privado – passa de 120 h, antes permitida; para 416 h anuais, ou seja, 8 horas semanais. Além disso, também incorpora facilidades para a importação de insumos para uso em pesquisas científicas e tecnológicas, determinando “tratamento prioritário” e “procedimentos simplificados” nos processos de importação e desembaraço aduaneiro. Também passou a permitir que as empresas envolvidas em projetos de ciência, tecnologia e inovação, mantenham a propriedade intelectual sobre os resultados das pesquisas (BRASIL, 2016).

No que se refere a essas alterações, expõe Macário (ANDES, 2016, p.1) que isso representa um grande avanço do “processo de privatização dos recursos humanos e patrimônio científico públicos. Em médio prazo, temos a possibilidade do conhecimento desenvolvido nas instituições públicas não possam ser publicados pelos professores e pesquisadores, pois as ICTs vão deter a patente”. Para ele, a produção de conhecimento corre

sérios riscos de ser patenteada e controlada por instituições e empresas privadas, que funcionarão dentro das instituições públicas, desagasalhando o princípio da responsabilidade social, imanente das instituições públicas de ensino.

Conquanto, ressalta-se que, segundo Trezzi (2015), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), alguns professores que são contratados sob o regime de tempo integral com dedicação exclusiva recebem quantias substanciais realizando projetos ou prestando serviços para grandes empresas. Também segundo o autor, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), professores atuam em escritórios particulares. Dessa forma, esses docentes foram alvos de uma investigação pelo Ministério Público Federal (MPF). De acordo com as investigações, a lista de trabalhos externos somava mais de 70 convênios envolvendo variados docentes nos últimos anos. Em um único convênio investigado com a petrolífera British Gas (BG), três docentes receberam cerca de R\$216 mil, R\$136 mil e R\$116 mil, respectivamente, para desenvolvimento de projeto vinculado à extração de pré-sal (TREZZI, 2015).

Nesse sentido, Saldanha (2016) relata que 40% dos professores da Universidade de São Paulo (USP), contratados em regime integral com dedicação exclusiva, são liberados para realizar outros trabalhos, ou seja, cerca de 2,1 mil docentes têm autorização para trabalhar em outras atividades como dar aulas em cursos pagos e fazer pesquisas remuneradas por empresas privadas. Segundo ele, as fundações de apoio ligadas às universidades, que oferecem cursos pagos e projetos com empresas e governo são o destino comum para esse segundo turno de trabalho. Essas fundações têm entre suas premissas a indicação de docentes para cargos em sua direção, criando obrigação para o setor público.

Diante da reflexão exposta, percebe-se uma forte orientação no sentido de, sagazmente, utilizar-se da legislação numa perspectiva de oportunizar a privatização das universidades públicas brasileiras. Pretende-se com essas medidas conferir segurança jurídica a práticas que já acontecem nas universidades, mas que ainda são contestadas na Justiça. Sob a lógica de que há sobrecarga nos orçamentos públicos, o governo acaba por limitar as despesas com educação e o repasse de verbas às universidades públicas, no intuito de forçá-las a buscarem meios próprios de sobrevivência, em seguida legalizam essas práticas.

Por fim, importante se faz citar a promulgação da Emenda Constitucional nº 95, que foi originada da PEC 241 em mais uma investida reformadora do executivo. Como consta na exposição de motivos dessa PEC, seu objetivo seria reverter, em médio e longo prazo, o quadro de agudo desequilíbrio fiscal em que se encontra o Governo Federal. Para isso, limitou-se o orçamento para os gastos públicos por um período de 20 anos. De acordo com

o texto, o teto para 2017, primeiro ano de vigência da PEC, será definido com base na despesa primária paga em 2016 (incluídos os restos a pagar), com a correção de 7,2%, a inflação prevista para este ano. A partir de 2018, os gastos federais só poderão aumentar de acordo com a inflação acumulada conforme o Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA). A iniciativa tem como consequência impedir investimentos públicos, principalmente no que diz respeito a diminuição de recursos para áreas como educação e saúde.

Para encerrar a presente subseção, cita-se a arguição de Marinho (2015, p.1), deputado do PSDB/RN, momentos antes de audiência de votação da PEC nº 395/14, dizendo que as universidades públicas devem atender a lógica do mercado. Para o deputado, “Se não tem a lógica do mercado, vai servir para quê? Isso só me dá o entendimento de que a proposta está correta. Eu não quero formar profissionais que não vão servir”.

3.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O eixo principal do debate realizado neste capítulo foi a questão do público e do privado, de como o recurso público tem sido usado para expandir o ensino público e privado. A questão é: é aceitável o Estado usar a sua renda para expandir o setor de ensino superior privado? O que se pode perceber com as reflexões realizadas neste capítulo é uma grande expansão da educação superior na rede privada, com muitas dessas matrículas no setor privado mantendo-se com o dinheiro público utilizado para financiar políticas públicas como o PROUNI e o FIES. Ao ampliar enormemente os recursos para o financiamento de instituições privadas, o governo acaba sofrendo pressões do próprio setor privado na formulação de novas regras. Partindo do princípio de que a universidade é um bem público, é preciso refletir em que condições pode um bem público ser produzido por uma entidade privada, com fulcro no princípio da responsabilidade social.

Desta feita, diante do crescimento massivo do setor privado, ele se apresenta como produtor da educação. É nesse sentido que devem ser consideradas suas múltiplas facetas, já que alguns desses produtores de serviços privados são mais antigos, enquanto outros, leia-se, a maioria surgiu nas duas últimas décadas; alguns têm objetivos cooperativos ou não lucrativos, enquanto a irretorquível maioria busca fins lucrativos. Frisa-se, ainda, que alguns são verdadeiras universidades, todavia a maioria não o é, correspondendo, na realidade, como observa Santos (2005), a meras “fabriquetas” de diplomas.

Trata-se da política educacional de ensino superior alienada aos desígnios do capital, através da implementação da redução de investimento público na educação superior, com o fim de aprofundar o ajuste fiscal dos Estados e garantir o pagamento de suas dívidas; da ampliação do espaço do mercado educacional para responder as demandas expansionistas; da aproximação da educação superior aos interesses pragmáticos do capitalismo. Com isso, as instituições de ensino superior, incluindo as universidades públicas, são dissuadidas a adotar medidas que as aproximam do mercado, incluindo reformulações pedagógicas, para auxiliar os estudantes na aquisição de habilidades empreendedoras, flexíveis, ou seja, capacidades proativas de acordo com os interesses produtivos atuais (GUIMARÃES, 2013; LIMA *et al.*, 2008; SANTOS, 2005). Conclui-se com a ideia de que a universidade brasileira tem sido transformada em um serviço, cujo acesso se dá pela via do consumo mediante pagamento.

O próximo capítulo trata do modelo teórico da Análise Crítica do Discurso (ACD), segundo Fairclough (1989, 1999, 2001, 2004, 2008, 2012), teoria essa que será utilizada nesta pesquisa para analisar as missões institucionais das universidades federais do Sudeste no Brasil. A utilização da ACD, neste estudo, justifica-se porque ela fornece os subsídios necessários para analisarmos o discurso dessas universidades. Pretendemos observar, com a ajuda da teoria da ACD, qual o significado discursivo, político e social das expressões dispostas nas missões dessas universidades, ou seja, qual a relação entre o discurso e a estrutura social. Assim, pretendemos analisar se há correspondência nas missões das universidades públicas com esse fenômeno de mercantilização do ensino superior que tem sido instituído em todo o mundo ocidental, inclusive no Brasil. Para tal, num primeiro momento, explica-se a teoria social do discurso do Fairclough e, num segundo momento, destacam-se as noções de ideologia e hegemonia que compõem essa teoria.

4 ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO E CIÊNCIA SOCIAL

Esta pesquisa tem como base teórica a obra de Fairclough (1989, 1999, 2001, 2004, 2008, 2012) no que tange à Análise Crítica de Discurso (ACD), com foco na Ciência Social, de forma a destacar a contribuição que essa análise pode trazer a pesquisas críticas sobre mudança social. Essa escolha se justifica porque a ACD considera que o discurso tem poder constitutivo, sendo capaz de criar relações sociais, identidades e novas formas de conhecimento, assim como de produzir, legitimar ou reproduzir as relações de poder e de dominação na sociedade. É nesse sentido que essa teoria vai ajudar a atingir os objetivos da presente pesquisa, uma vez que as análises permitirão estudar a vertente simbólica da universidade por meio do discurso de suas missões institucionais, cujo problema social buscamos criticar é a mercantilização das universidades públicas no Brasil.

Para Fairclough (2008, p. 94), o discurso “estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas entre as quais existem relações de poder”. Assim, é através das noções de poder, ideologia e hegemonia estudadas por Fairclough, que buscamos entender como as convenções constituídas sócio-historicamente são tidas como naturais na sociedade contemporânea, ou seja, como o processo de mudança econômica global tem sido apresentado como um processo sem agentes sociais - como algo que está acontecendo; em vez de algo que pessoas, ou empresas, ou governos estão fazendo (FAIRCLOUGH, 2004).

Neste capítulo, discorre-se sobre a Teoria Social do Discurso com base na concepção de Fairclough. Para isso, foi feita uma primeira abordagem a respeito do que trata a ACD. Em seguida, discutiram-se alguns conceitos fundamentais dessa proposta, como discurso, intertextualidade, interdiscursividade, ordem do discurso, gênero do discurso. Incorpora-se nesse debate o modelo de análise tridimensional do discurso, proposto por Fairclough, que envolve a prática social, a prática discursiva e a prática textual, bem como uma nova perspectiva sugerida por Chouliaraki e Fairclough (1999), que embora mantenha as três dimensões do discurso, propõe um estímulo maior à análise da prática social, passando essa a ser mais privilegiada, isto é, a centralidade do discurso passou a ser visto como um momento das práticas sociais. Com isso, o objetivo seria refletir sobre a mudança social contemporânea com o fim de despertar o leitor para práticas emancipatórias diante da percepção do problema apontado.

Nessa abordagem, merecem destaque as noções de ideologia e hegemonia, utilizadas por Fairclough na ACD. Dessa maneira, realizou-se um breve histórico do conceito de

ideologia, partindo de seu significado desde quando foi utilizado pelo filósofo Destutt de Tracy e os variados sentidos que o termo foi adquirindo, dando lugar a ideias abstratas e ilusórias, como é utilizado nos dias de hoje por Fairclough. Ainda, apresentaram-se as estratégias do processo de legitimação de ideologias e sua relação com o poder e dominação, resultando na hegemonia, que é a liderança, tanto quanto dominação nos campos: econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade.

Ao final do capítulo, foram expostas as ideias de Thompson (1990, 1995), autor em cujas obras Fairclough baseia-se para fazer referência à análise das condições sob as quais as sociedades capitalistas contemporâneas foram reproduzidas e legitimadas, bem como aos modos de operação da ideologia. Neste trabalho, propomos utilizar nas análises da prática textual as categorias dos modos gerais de operação da ideologia apresentadas por Thompson (1995), porque permitem articular de modo bastante evidente categorias linguísticas, como eufemização, nominalização ou passivização, e aspectos de natureza sócio-histórica.

4.1 A TEORIA SOCIAL DO DISCURSO DE FAIRCLOUGH

Numa abordagem pós modernista da linguagem¹³, vamos explorar a obra teórica de Norman Fairclough que foi o criador da expressão “Análise de Discurso Crítica”, em 1985, quando publicou um artigo no periódico *Journal of Pragmatics* (RAMALHO; REZENDE, 2004). A Análise Crítica do Discurso (ACD)¹⁴ consolidou-se como disciplina no ano de 1991, depois de um simpósio em Amsterdã em que participaram Teun van Dijk, Norman Fairclough, Gunther Kress, Teo van Leeuwen e Ruth Wodak. Nesse encontro, discutiram teorias e métodos de análise do discurso, confrontando abordagens distintas e variadas (WODAK, 2004). Segundo Wodak (2004), a importância de Fairclough para a ACD pode ser

¹³ Para a linguística, a passagem do moderno para o pós-moderno se deu diante das seguintes especificidades: no modernismo, a linguagem é tratada como um sistema e opera segundo um paradigma de pesquisa positivista e prescritiva. Investigava-se a linguagem de modo descontextualizado e descorporificado, explorava-se o planejamento linguístico sem abordar a questão da ideologia linguística, da desigualdade social e do poder. Já a filosofia pós-modernista celebra a diferença, desafia as hegemonias e busca formas alternativas de expressão e interpretação. O pós-modernismo procura desconstituir os discursos dominantes fazendo indagações aos limites da ideologia, do poder, do conhecimento, da classe, da raça, do gênero. A linguagem pós-moderna é vista como um discurso no sentido amplo, referindo-se a unidades maiores (KUMARAVADIVELU, 2006).

¹⁴ Embora haja autores que, a exemplo de Ramalho e Rezende (2004), utilizem o termo Análise de Discurso Crítica, optamos por utilizar neste trabalho o termo Análise Crítica do Discurso, já que esse termo é mais amplamente empregado, no Brasil, para se referir à vertente dos Estudos do Discurso comprometida em investigar as implicações sociais e políticas do uso da linguagem.

traduzida no seu empenho em demonstrar como essa proposta teórica é útil para revelar a natureza discursiva de muitas mudanças sociais e culturais contemporâneas, demonstrando que a linguagem é um espaço de lutas por poder.

Fairclough (1999, 2008) explica que a abordagem crítica implica mostrar conexões e causas que estão ocultas, além de intervir socialmente para produzir mudanças que favoreçam àqueles que estão às margens da sociedade. Para isso, o autor se valeu de uma visão científica de crítica social, justificada por um questionamento em termos de justiça social; uma pesquisa social crítica sobre modernidade tardia, que investiga o período em que a linguagem ocupa o centro do modo de produção do capitalismo; e uma teoria de análise linguística e semiótica que auxilia na prática interpretativa sobre o texto a partir dos efeitos sociais desencadeados por sentidos de textos.

A Teoria Social do Discurso de Fairclough, fundamenta-se em uma percepção da linguagem estreitamente conectada com a vida social e seus elementos, ou seja, atividade material, relações sociais e processos, fenômenos mentais e discurso, que são articulados entre si, isto é, retratam a linguagem como um fenômeno social. Chouliaraki e Fairclough (1999) afirmam que a vida social é constituída de práticas, definindo-as como:

[...] modos rotinizados, ligados a espaços e tempos particulares, por meio dos quais as pessoas aplicam recursos (materiais ou simbólicos) para agir conjuntamente no mundo. Práticas são constituídas ao longo da vida social — nos domínios especializados da política e da economia, por exemplo (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 21).

Segundo os autores, a vantagem de se trabalhar com práticas está relacionada ao fato de elas se constituírem em um elo entre as estruturas sociais mais abstratas e seus mecanismos de reprodução.

Chouliaraki e Fairclough (1999) conceituam três aspectos fundamentais para a compreensão da prática: a) práticas são formas de produção de vida social, o que implica dizer que elas são inerentes a todo e qualquer tipo, seja ele econômico, social, político ou cultural; b) cada prática encontra-se integrada a uma rede de outras práticas, de modo que as relações externas a uma dada prática determinam sua constituição interna; c) toda prática tem uma dimensão reflexiva, na medida em que as pessoas geram representações de suas ações conforme agem. O termo produção é utilizado em sentido amplo, envolvendo o uso de recursos materiais ou simbólicos por pessoas em determinadas relações para alcançar certos efeitos. Como exemplo de produção simbólica, podemos citar as práticas de avaliação de docentes, principalmente no ensino privado, como forma de regular as ações dos professores e seus impactos no corpo discente, a fim de garantir um nível mais ou menos ideal de satisfação

dos alunos e dos pais, o que já representa uma articulação de práticas advindas da gestão empresarial no domínio educacional.

A ideologia integra a relação do discurso com os outros momentos da prática social. É por meio do discurso que a linguagem articula-se aos demais momentos da prática: é a partir de recursos do mundo material que as pessoas agem e interagem umas com as outras e estabelecem relações sociais nas quais se utilizam do discurso. Nesse sentido, o discurso irá incorporar características e propriedades da prática, isto é, as relações de poder, as potencialidades das tecnologias e dos recursos materiais disponíveis, as restrições e preferências institucionais etc (FAIRCLOUGH, 2008).

O discurso, como era utilizado pela Linguística em sua vertente estruturalista, reconhecia a presença de apenas dois parceiros exclusivos na comunicação: o locutor, que seria ativo; e o receptor, que seria passivo. Na ACD, apresenta-se uma visão polifônica da linguagem, segundo a qual os discursos são parte de uma cadeia dialógica, de forma que essa interação retoma vozes anteriores e antecipa vozes posteriores da cadeia de interações verbais. Para Bakhtin (1977), é essa noção de várias vozes que se articulam (polifonia/dialogismo) que viabiliza o entendimento da “linguagem como espaço de luta hegemônica”, a partir da análise de contradições sociais e lutas pelo poder que levam o sujeito a selecionar determinadas estruturas linguísticas ou determinadas vozes, e articulá-las de determinada maneira num grupo de outras possibilidades.

Para a ACD, o discurso refere-se ao uso da linguagem falada ou escrita, embora a noção de discurso possa ser estendida para incluir a prática semiótica. Desse modo, o uso da linguagem como discurso sinaliza o desejo de investigá-la por um método teórico como forma de prática social. Segundo Fairclough (2001), ver o uso do discurso como prática social implica não só dizer que esse é um modo de ação, mas também um modo de ação social e historicamente situado numa relação dialética como outras faces do social, ou seja, do contexto social, já que ele é formado socialmente, mas também forma socialmente. Importante se faz que a análise do discurso explore a tensão entre esses dois lados do uso da linguagem: o que é formado socialmente e o que forma socialmente. É preciso entender que o discurso não é formado de maneira monolítica, ao contrário, as instituições, a sociedade e os domínios particulares dentro da sociedade, mantêm uma variedade de práticas discursivas coexistentes, contrastantes e competitivas. Sendo assim, Fairclough (2008, p. 91-92) explica que o discurso contribui para a construção de sistemas de conhecimento e crença (ideologias), por meio da representação do mundo “como o mundo é” para o locutor; o discurso contribui para a constituição ativa de “auto-identidades e de identidades coletivas”; bem como para a

constituição de relações sociais. O discurso, então, é uma prática tanto de representação quanto de significação do mundo.

Desse modo, para o autor existe uma dialética entre discurso e sociedade, isto é, o discurso é moldado pela estrutura social, porém também é constitutivo da estrutura social. Fairclough (2008, p. 90-91) expõe o modo como acontece essa relação:

Ao usar o termo “discurso” proponho me a considerar o uso da linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis institucionais. Isso tem várias implicações. Primeiro implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação [...]. Segundo, implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social: a última é tanto uma condição como efeito da primeira.

Assim, o uso do discurso é sempre simultaneamente constituído de identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimentos e crenças. O uso da linguagem, então, não é formado de maneira monolítica ou mecânica; de outro modo, é formado pelas sociedades, pelas instituições e pelos domínios particulares que são quem mantêm uma variedade de práticas discursivas coexistentes, contrastantes e competitivas (FAIRCLOUGH, 2001)

Segundo Fairclough e Wodak (1997), os principais princípios da ACD são os seguintes: a) abordagem de problemas sociais; b) relações de poder que são discursivas; c) constituição da sociedade e cultura pelo discurso; d) predominância da ideologia no discurso; e) historicidade imanente ao discurso; f) Relacionamento entre texto e sociedade é mediado; g) análise do discurso é interpretativa e explicativa; h) discurso é uma forma de ação social.

A Teoria Social do Discurso baseia-se em Foucault (1977) no que diz respeito: a) ao aspecto constitutivo do discurso, o discurso constitui o social, os objetos e os sujeitos sociais; b) à interdependência das práticas discursivas, que prezam a intertextualidade e a interdiscursividade, de forma que qualquer prática discursiva é definida por relações com outras e recorre a outras de forma complexa; c) à natureza discursiva do poder, as práticas e as técnicas do poder utilizadas no discurso moderno como sendo, em grau significativo, discursivas; d) à natureza política do discurso, à luta por poder que ocorre tanto no discurso quanto subjacente a ele; e) e à natureza discursiva da mudança social, às práticas discursivas em mutação como sendo um elemento importante da mudança social. Ademais, o autor discute a institucionalização das práticas discursivas, defendendo que as instituições utilizam técnicas de natureza discursiva para “adestrar” e “fabricar” indivíduos às conveniências do poder.

Fairclough (2008) vem acrescentar ao ponto de vista de Foucault dois conceitos que, segundo ele, constituíam lacunas para a transdisciplinaridade que determina a ACD. O primeiro refere-se à visão determinista do aspecto constitutivo do discurso, que vê a ação humana unilateralmente intimidada pela estrutura da sociedade. Para ele, os processos constitutivos do discurso devem ser vistos em termos de uma dialética na qual o impacto da prática discursiva depende de como ela interage com a realidade pré-constituída. Também sugere que os sujeitos sociais constituídos não são meramente posicionados de modo passivo, mas capazes de agir como agentes e, entre outras coisas, de negociar seu relacionamento com os tipos variados de discurso a que eles recorrem. O segundo seria a falta de análise empírica de textos, ou seja, a análise de discurso de Foucault não inclui análise discursiva e linguística de textos reais. Ressalta o fato de que o discurso tem uma considerável importância na reestruturação do capitalismo, uma vez que a economia é baseada em informação e conhecimento, logo o conhecimento é produzido e consumido em forma de discursos.

Fairclough (2004) explica ainda que aspectos particulares do mundo podem ser representados de maneiras distintas. Por isso, importante se faz considerar a relação entre diferentes discursos. Dessa forma, discursos variados apresentam diferentes perspectivas sobre o mundo, já que eles estão associados às diferentes relações que as pessoas têm com o mundo, que por sua vez depende das posições dessas pessoas no mundo, suas identidades sociais e pessoais, e as relações sociais em que elas têm com outras pessoas. Discursos, então, não só representam o mundo como ele é visto, mas também projetam o imaginário, representando mundos possíveis que são diferentes do mundo real, projetados para mudá-lo em direções particulares.

O autor ainda defende que o discurso deve ser visto como forma de representação de uma relação dialética entre linguagem e outros elementos do social. A complexidade que envolve o discurso está nas combinações dele com outros discursos articulados em conjunto de formas particulares. A partir desse entendimento, fica claro que o processo de mudança econômica global tem sido apresentado como um processo sem agentes sociais - como algo que está acontecendo; em vez de algo que pessoas, ou empresas, ou governos estão fazendo (FAIRCLOUGH, 2004).

Nesse sentido, a ACD almeja investigar criticamente como a desigualdade social é expressa e legitimada através do discurso. E ela considera que o uso sistemático de mecanismos gramaticais possui a função de estabelecer, manipular e naturalizar hierarquias sociais. Conforme estabelece Wodak (2004), a ACD procura mediar o desenvolvimento de uma consciência latente de classe, de luta por emancipação, a fim de despertar nos agentes a

consciência de que, frequentemente, são enganados a respeito de suas próprias necessidades e interesses.

Nessa perspectiva, a ACD não constitui uma metodologia, entendida como um conjunto de passos e procedimentos rígidos e mecânicos a serem seguidos por todo e qualquer pesquisador, mas sim um campo de estudos em que diferentes modelos teóricos definem seus conceitos e sua metodologia, para investigar os elementos contextuais, textuais e linguísticos que são relevantes para a compreensão do desenvolvimento conjunto das práticas sociais. Sendo assim, os conceitos principais desse campo circundam a díade discurso e sociedade. Ela questiona o modo como o discurso cria e mantém relações de dominação e poder; procura explicar as estruturas do discurso a partir das propriedades da interação social e especialmente da estrutura social mais ampla.

Nesse campo, a abordagem proposta por Fairclough entende que os discursos postulam e de maneira implícita estabelecem posições interpretativas para sujeitos interpretantes, que são capazes de fazer inferências baseadas em sua experiência anterior a fim de estabelecer ligações através dos diferentes elementos do discurso. Na medida em que os interpretantes conseguem interpretar os discursos, eles vão se posicionando de acordo com a sua vivência. Assim, o leitor começa a posicionar-se enquanto sujeito e membro social, conforme a interação que faz com o discurso. Dessa maneira, os interpretantes, além de sujeitos discursivos em processos discursivos, são também sujeitos sociais com determinadas experiências acumuladas de vida e recursos orientados diferentemente para as dimensões múltiplas da vida social. Assim, eles podem se adequar às posições estabelecidas para eles nos discursos ou podem resistir a essas posições como forma de luta hegemônica sobre a articulação dos elementos intertextuais (FAIRCLOUGH, 2004).

O conceito de intertextualidade, então, é indispensável para a Teoria Social do Discurso. O termo intertextualidade, segundo Fairclough (2001), foi cunhado por Julia Kristeva no final dos anos 60 com base nos trabalhos de Bakhtin. Conforme Bakhtin (1997, p. 308), cada enunciado “é um elo na cadeia de comunicação”. Os enunciados ou os textos são constituídos por elementos de outros textos, inerentemente intertextuais, pois todos os enunciados são “povoados”, preenchidos com palavras de outros, que podem se apresentar mais ou menos explícitos ou completos. Fairclough (2001, p. 114) define intertextualidade como “a propriedade que têm os textos de ser cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delineados explicitamente ou mesclados e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente, e assim por diante”. Desse modo, os discursos podem recorrer a discursos contemporâneos ou historicamente anteriores, e reestruturar discursos existentes para produzir

novos discursos. Nos termos de Fairclough (2008) a historicidade inerente dos textos torna-os capazes de exercer papéis importantes de “liderança” da mudança sociocultural na sociedade.

Assim, Foucault (1977, p. 98) afirma que “não pode haver enunciado que de uma maneira ou de outra não reatualize outros”. Mas essa produtividade é socialmente limitada e condicional às relações de poder. Nesse sentido, a teoria da intertextualidade não consegue explicar essas limitações sociais e precisa, portanto, ser combinada com uma teoria de relações de poder e de como elas moldam as estruturas políticas e sociais, e são, por sua vez, moldadas por ela. A ACD propõe o mapeamento das alternativas e limites dos processos intertextuais dentro de determinadas hegemonias ou estados de luta hegemônica, além de conceber esses processos – de contestação e reestruturação das ordens do discurso – como processos de luta hegemônica na esfera do discurso, agindo simultaneamente de forma a afetar e ser afetado por essa luta (FAIRCLOUGH, 2008).

Outro conceito importante para a ACD é o de interdiscursividade, um tipo de relação intertextual de textos com convenções discursivas, ou seja, articulações particulares de tipos de discurso. A interdiscursividade associa a combinação de elementos das ordens do discurso. Há uma relação complexa entre eventos discursivos particulares, ou instâncias particulares do uso da linguagem e convenções. O autor conceitua as convenções que subjazem os eventos discursivos em termos das ordens do discurso, isto é, constituição de um texto a partir de outros discursos (FAIRCLOUGH, 2008).

Para melhor entender a diferença entre intertextualidade e interdiscursividade, explica-se que na intertextualidade os outros discursos estão explicitamente presentes no discurso em análise. Fairclough (2008) apresenta cinco aspectos de intertextualidade presentes nos discursos:

- a) representação de discurso através do uso de discurso direto e discurso indireto. A representação direta reproduz as palavras usadas no discurso apresentado e geralmente é marcada por aspas. A representação indireta apresenta-se com a escolha do verbo representador, é comum o uso de verbos de fala como ‘disse’, ‘falou’, ‘alertou’, por exemplo, trecho retirado do texto “Os impactos privatistas do Marco Legal da Ciência, Tecnologia e Inovação”, (ANDES, 2016) - “Rogério **afirma que** dados da Pesquisa Nacional de Inovação Tecnológica, do IBGE, mostram que as empresas não têm interesse em se relacionar com as instituições de pesquisa e universidades para produção de inovação”;
- b) pressuposição: são proposições tomadas pelo produtor do texto como já estabelecidas. Usam-se verbos como ‘esquecer’, ‘lamentar’, ‘perceber’. Por exemplo:

- “Eu **esqueci** que ele tinha viajado novamente”. Pressupõe-se que a pessoa já tinha viajado outra vez. Artigos definidos também indicam proposições, por exemplo: “a crise norte-americana”, pressupõe que há uma crise;
- c) negação: contesta ou rejeita outros discursos. Ao dizer que “entendemos que a crise **não** afetará o Brasil”, pressupõe-se que existe alguém afirmando que a crise afetará o Brasil. As frases negativas carregam tipos especiais de pressuposição que funcionam intertextualmente;
- d) metadiscurso: uso de expressões evasivas como ‘espécie de’, ‘tipo de’, para marcar alguma expressão como possivelmente não muito adequada, ou para marcar expressão como pertencendo a algum outro discurso, ou convenção particular, por exemplo “em termos científicos”, “ele era **uma espécie de** paternalista”;
- e) ironia acontece quando um enunciado ecoa outro enunciado, havendo uma disparidade entre o significado do que se diz e a função real do enunciado que foi ecoado. Para o reconhecimento da ironia, é necessário que os intérpretes sejam capazes de reconhecer que o significado de um texto ecoado não é o significado do produtor do texto. Esse reconhecimento pode ser baseado na falta de combinação entre o significado aparente e o contexto situacional, indicações no tom de voz, ou pressupostos dos intérpretes sobre as crenças ou valores do produtor do texto.

Já interdiscursividade é uma questão de como o discurso é constituído através de uma combinação de elementos, isto é, um texto pode incorporar outro texto, sem que o último esteja explicitamente referido. Como exemplo de interdiscursividade, encontra-se, frequentemente, no discurso publicitário o uso de palavras e artifícios linguísticos de produção, dirigido ao consumo, como estratégias sociais de aceitação. A publicidade explora a interdiscursividade para ocultar a venda da imagem dos produtos, camufla as intenções de poder e convencimento do anúncio (FAIRCLOUGH, 2008).

Assim, as instâncias de uso da língua em textos são realizadas pelas ordens de discurso, compreendidas como a combinação de gêneros, discursos e estilos, que constituem os aspectos discursivos das redes de práticas sociais: discursos, em sua acepção mais concreta, são modos particulares de representar aspectos do mundo; gêneros¹⁵, por sua vez, são modos de agir e interagir

¹⁵ A noção de gênero será melhor definida mais adiante nessa subseção.

sobre o mundo e sobre os outros; e, estilos, são modos particulares de construção de identidades sociais em práticas específicas (FAIRCLOUGH, 2004). A Figura a seguir sintetiza essa ideia:



Figura 1 - Elementos de ordens do discurso

Fonte: FAIRCLOUGH (2004)

Ordens de discurso, desta maneira, constituem categorias sociais-discursivas híbridas, e a análise de gêneros, discursos e estilos possibilita explicar a relação entre o discurso e os outros momentos da prática social, tais como mundo material, pessoas, relações sociais, ação e interação (FAIRCLOUGH, 2004). É a partir da análise dos elementos constituintes de ordens de discurso e seus respectivos significados que se pode efetivar a relação dialética entre momentos semióticos e não semióticos do social (FAIRCLOUGH, 2004).

Nesta esteira, os principais significados assumidos pelo discurso são os três modos principais pelos quais o discurso atua nas práticas sociais, ou seja, ação, representação e identificação. Fairclough (2004) propõe uma relação entre esses modos e os conceitos de discurso, gênero e estilo. O autor os apresenta numa classificação de significados: o

significado representacional, o identificacional e o acional (FAIRCLOUGH, 2004). Como parte de práticas sociais, o discurso representa as três principais maneiras na relação entre textos e eventos: como modos de agir, como modos de representar e como modos de ser. Esses modos de interação entre discurso e prática social correspondem a um tipo de significado.

Ramalho e Resende (2013) citam a correspondência entre os três tipos de significados e uma conexão entre o evento social e as práticas sociais, verificando-se quais gêneros, estilos e discursos são utilizados e como podem ser articulados nos textos. O significado acional é associado ao gênero e focaliza o texto como modo de (inter)ação em eventos sociais, ainda aproxima-se da função relacional, pois a ação legítima e questiona relações sociais. Cada prática social produz e utiliza gêneros discursivos particulares, que articulam estilos e discursos de maneira aparentemente estável num determinado contexto sócio histórico e cultural. Segundo Fairclough (2004, p. 66) “nesse período de transformação social, rápida e profunda, há uma tensão entre pressões pela estabilização, parte da consolidação da nova ordem social, e pressões pela fluidez e pela mudança”, o que motiva a pesquisa da ACD no estudo da mudança discursiva e social. O autor esclarece que é relevante para a ACD que o gênero seja reconhecido como um tipo de discurso usado em domínios particulares, embora os gêneros não constituam regras rígidas ou padrões imutáveis, pelo contrário, eles se materializam em um potencial que pode ser trabalhado de maneiras distintas em eventos discursivos concretos. Em decorrência dessa mobilidade e dialogicidade, os gêneros submetem-se à reformulação nas interações semióticas, como um mecanismo articulatório e precisa ser compreendido como “uma faceta regulatória do discurso” (FAIRCLOUGH, 1999, p. 144). A intertextualidade pode ser considerada uma categoria analítica de maneiras de agir discursivamente em práticas sociais, entre outras.

O significado representacional é associado ao discurso e enfatiza a representação de aspectos do mundo – físico, mental, social – em textos. Nos termos de Fairclough (2004) diferentes discursos representam diferentes perspectivas de mundo, representando as diferentes relações que as pessoas estabelecem com o mundo a partir de suas posições no mundo e das relações que estabelecem com outras pessoas. Para o autor, esses diferentes discursos nem sempre representam o mundo concreto, mas também relacionam projetos de mudança do mundo de acordo com perspectivas particulares, ou seja, os discursos podem complementar-se ou compelir-se um ao outro, em relações de dominação. Os discursos podem variar em representações localizadas ou representações globais, capazes de colonizar diversas práticas na vida social, por exemplo, o discurso neoliberal, que apresenta alto grau de

repetitividade, em escala mundial. A interdiscursividade pode ser considerada uma categoria analítica do significado representacional, entre outras (FAIRCLOUGH, 2004).

O significado identificacional, por sua vez é associado ao estilo, referindo-se à construção e à negociação de identidades no discurso, relacionando-se à função indenitária de atores sociais no texto. Fairclough (2003) alude que a identificação deve ser compreendida como um processo dialético já que discursos são manifestos em identidades e a identificação pressupõe a representação em termos de presunções, acerca do que se é. Entre as categorias relacionadas ao significado identificacional, podem ser citadas: a avaliação, a modalidade e a metáfora. A avaliação é composta das ações afirmativas que apresentam juízo de valor. O elemento avaliativo de uma afirmação pode ser um atributo, um verbo, um advérbio ou sinal de exclamação. As presunções valorativas são os casos em que a avaliação não é marcada de forma transparente, em que os valores estão implicitamente inseridos nos textos, são presumidos. A modalidade pode ser entendida a partir do quanto às pessoas se comprometem quando fazem afirmações e perguntas (troca de conhecimento), demandas e ofertas (troca de atividade). A troca de conhecimentos refere-se ao comprometimento com a verdade e a troca de atividade refere-se ao comprometimento com a obrigatoriedade. A modalidade pode ser reconhecida através dos verbos (querer, dever) e advérbios modais (talvez, felizmente) com os adjetivos correspondentes. Por fim a metáfora é uma figura de linguagem que produz efeito figurado, que de acordo com Fairclough (2008) ao utilizá-la constrói-se uma realidade de maneira particular de representar aspectos do mundo e de identificá-lo.

Assim, a relação entre esses significados é dialética, eles não são isolados entre si, e a análise de discurso deve ocorrer de forma simultânea à análise de como esses significados materializam-se em traços linguísticos no texto, levando em consideração a conexão entre evento social e práticas sociais (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999).

Outro ponto a se considerar é que textos individuais não materializam, necessariamente, gêneros particulares. Eles podem ser constituídos por diversos gêneros de forma hierárquica, apresentando um gênero principal e outros subgêneros que podem se relacionar de forma disciplinada ou criativa. Ressalta-se que, quando se aceitam tais pressupostos, reconhece-se gêneros como tipos particulares de linguagem usados em domínios particulares na vida social. Já que gêneros são mutáveis, sua potencialidade criativa pode ser usada de diferentes maneiras em eventos discursivos concretos (FAIRCLOUGH, 2004).

Os gêneros, assim, compreendem uma determinada sociedade, numa época determinada, na qual se associa a um tipo de atividade ratificada socialmente que pode

manifestar-se através de um documentário, um poema, uma lei, um artigo científico etc. Relacionado a cada gênero está não só um tipo particular de texto, mas também processos diferentes de produção, distribuição e consumo dos textos. Desse modo, as mudanças da prática social refletem-se na linguagem através das mudanças nos sistemas de gêneros e ao mesmo tempo são introduzidas por elas (FAIRCLOUGH, 2008).

Fairclough (2004) define “gêneros” como aspectos discursivos das formas humanas de ação e interação em eventos sociais. A proposta do autor para a análise de gêneros é dividida em três: análise de cadeias de gênero, análise de misturas de gênero em textos específicos, e análise de gêneros individuais em um texto particular. Essa análise tripartida investiga, através dos traços semânticos, gramaticais e lexicais dos textos, a natureza interdiscursiva, uma vez que o texto é composto de uma mistura de gêneros, realizados através de significados acionais; discursos, realizados através de significados representacionais e estilos, realizados através de significados identificacionais. Os gêneros moldam e impactam vários aspectos da organização e da estrutura léxico-gramatical de um texto, por exemplo: sua estrutura genérica ou sua organização; as relações semânticas entre orações e sentenças; as relações formais entre sentenças e orações; no nível da oração, os tipos de interação e o modo oracional; e a intertextualidade, ou seja, o modo como outros textos e vozes são nele incorporados.

Segundo Fairclough (2004, p. 70), para entender o conceito de gênero é importante definir o que seja “atividade”, isto é, que se refere ao “que as pessoas estão fazendo discursivamente”. O foco é distinguir, entre as atividades sociais, aquelas que são basicamente discursivas (por ex., uma palestra) daquelas nas quais o discurso ocupa um papel acessório (por ex., consertar uma máquina, cortar a grama). Esta noção é esclarecedora para os estudos de gênero porque os gêneros são geralmente definidos em termos dos propósitos da atividade, que são implícitos ou explícitos e hierarquicamente ordenados.

A partir desse entendimento, apresenta-se o método de análise de Fairclough (2001, p. 35):

Uso um quadro tridimensional de análise para explorar as ligações nos eventos discursivos particulares. Cada evento discursivo tem três dimensões ou facetas: é um texto falado ou escrito, é uma instância de prática discursiva envolvendo a produção e a interpretação, e é uma amostra da prática social. Essas são as três perspectivas que podem ser levadas em conta, três maneiras complementares de leitura, num evento social complexo.

Para melhor compreensão dessa concepção tridimensional de análise que é composta das dimensões da prática social, da prática discursiva e da prática textual, conforme expõe a Figura 2:

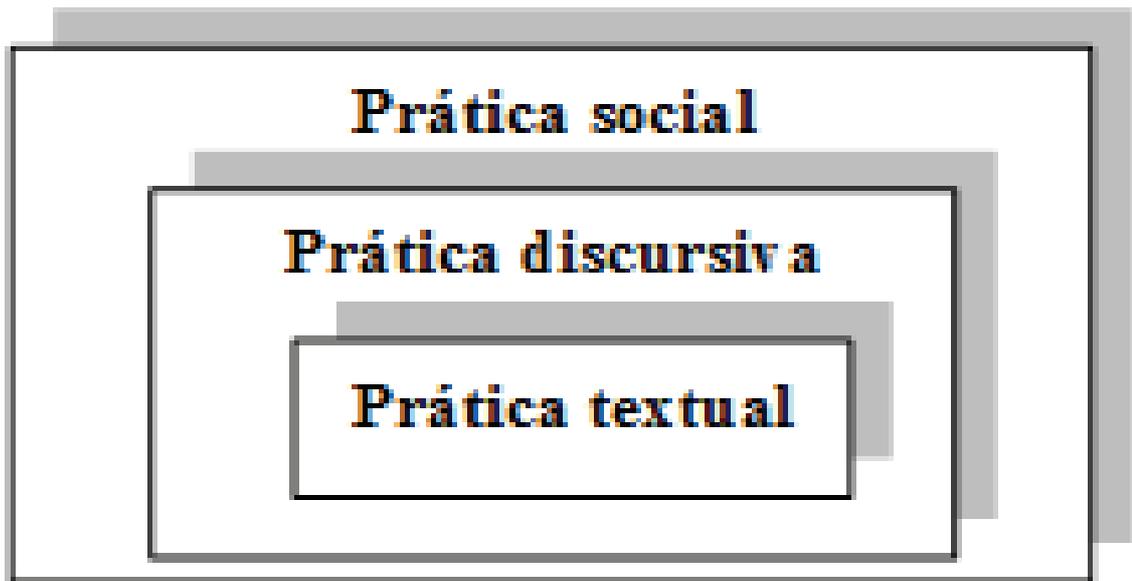


Figura 2 - Concepção tridimensional de análise do discurso

Fonte: FAIRCLOUGH (2004)

A prática social diz respeito à dimensão macrossocial do discurso ou, à forma como a produção, a circulação e a recepção dos discursos são reguladas pelos contextos sociopolítico, histórico e ideológico mais amplos. A conjuntura é a combinação ou a ocorrência de acontecimentos num dado momento. Assim, a análise se volta para a configuração de práticas em que o discurso em questão se situa. Nessa etapa de análise, discute-se o conceito de discurso em relação à ideologia e a hegemonia em uma concepção da evolução das relações de poder como luta hegemônica (FAIRCLOUGH, 2008).

A prática discursiva explica-se como o processo de produção, circulação e recepção dos discursos que ocorrem em contextos institucionais particulares. Essa prática diz respeito à maneira como acontece a regulação e a constituição dos discursos em situações comunicativas específicas, por exemplo, reportagem jornalística, missão institucional, texto de lei, etc. Neste momento, a análise procura localizar o discurso em relação ao gênero, discurso e vozes, bem como caracterizar de que ordem de discurso estes são.

Uma das características fundamentais da ACD trabalhada por Fairclough (2008) é o entendimento da ordem do discurso sob o ponto de vista do processo de mudança de ordens discursivas. Esse tipo de mudança é possível por ser o discurso uma prática social que pode provocar ressignificações dos sujeitos, do seu papel em sociedade, da vida social, bem como o estabelecimento de novas relações de poder e de novas hegemonias. Isso explica como o processo de produção, circulação e recepção dos discursos ocorre em contextos institucionais

particulares. Incita ressaltar aqui as contribuições do trabalho de Foucault (1977) para as teorizações da ACD, buscando não só evidenciar a existência do discurso, mas sim estabelecer suas ligações com o poder, tornando-o um lugar de poder. O discurso, dessa forma, não seria só o meio através do qual se exerce o poder, mas também aquilo por que se luta. Luta-se por meio do discurso, no discurso e pelo discurso. O poder dentro desse lugar é uma questão de inscrição na “Ordem do Discurso”, de legitimação como pessoa que tem o direito de fala.

Já a prática textual analisa em que medida a seleção lexical, as construções sintáticas, o emprego de mecanismos coesivos, a mobilização de determinados argumentos, entre outros, contribuem para a reprodução ou a subversão de discursos hegemônicos, para a naturalização de determinadas ideologias ou para a manutenção e o reforço de relações de poder. A análise do texto orienta-se para como o discurso articula os recursos linguísticos e semióticos (FAIRCLOUGH, 2008).

Todavia, uma nova perspectiva foi apresentada por Chouliaraki e Fairclough (1999), que embora mantenha as três dimensões do discurso, antes apresentadas, apresenta um estímulo maior à análise da prática social, passando essa a ser mais privilegiada, isto é, a centralidade do discurso passou a ser visto como um momento das práticas sociais. Esse novo foco objetiva refletir sobre a mudança social contemporânea. Nessa esteira, a análise na ACD deve partir da percepção de um problema, cuja temática baseia-se em relações de poder, na naturalização de discursos particulares como sendo universais, na injustiça social – considerando o caráter crítico da teoria.

A outra etapa consiste em identificar qual é o “obstáculo” para que o problema possa ser superado, a partir da identificação dos elementos da prática social que sustentam o problema. Para isso, há três tipos de análise que atuam adstrito: a) a análise da conjuntura, que trata da configuração das práticas que o discurso é parte; b) a análise da prática particular com destaque para os momentos da prática estudada no discurso, além das relações entre o discurso e outros momentos; c) análise do discurso, que envolve a análise estrutural e a análise interacional, aquela correspondendo à relação da instância discursiva analisada com ordens de discurso e sua recorrência a gêneros, vozes e discursos de ordens articuladas, e esta dizendo respeito à análise linguística de recursos utilizados no texto e sua relação com a prática social (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999).

Em seguida, é preciso preocupar-se com a função do problema na prática. É necessário verificar se há uma função particular, para o aspecto problemático do discurso, mais ampla que a descrição dos conflitos de poder para avaliar a sua função nas práticas discursiva e

social. Diante disso, devem ser apontados os possíveis modos de ultrapassar os obstáculos que tem como propósito averiguar as possibilidades de mudança e suplantação dos problemas identificados. No final, é imanente à pesquisa em ACD uma reflexão sobre a análise (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999).

Nesse prisma, o discurso é visto como um momento relevante da prática social ao lado de outros momentos que também devem ser considerados, já que existe uma articulação entre a prática social, a prática discursiva e a prática textual. Essa luta articulatória assim definida é uma faceta da luta hegemônica. A articulação entre os momentos da prática assegura que a hegemonia seja um estado de relativa permanência de articulação de elementos sociais. Tomando como pressuposto que toda hegemonia é um equilíbrio instável, a ACD trabalha nas fissuras existentes em toda relação de dominação (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999).

No próximo item, vamos tratar mais detalhadamente da noção de ideologia, tendo em vista sua importância para a abordagem de Fairclough e para esta pesquisa.

4.2 UMA QUESTÃO IDEOLÓGICA

Pretende-se aqui tratar da noção de ideologia formulada por Thompson (1990, 1995), que é a utilizada por Fairclough em seus estudos. O termo ideologia foi utilizado pela primeira vez pelo filósofo francês Destutt de Tracy, em 1796, a partir da criação de um projeto de uma nova ciência interessada na análise das ideias. “Ideologia” significaria literalmente “ciência das ideias”, analisada de uma forma positiva, útil e suscetível de exatidão rigorosa, ela seria a base da gramática lógica, da educação, da moralidade, e da arte de regular a sociedade - auxiliando o ser humano em busca do menor desprazer de sua existência – o que possibilitaria a reestruturação da ordem social e política de acordo com as necessidades e as aspirações dos seres humanos. Esse conceito surgiu, então, como parte de uma tentativa de desenvolver ideias do Iluminismo no contexto das revoltas sociais e políticas que marcaram o nascimento das sociedades modernas, explica Thompson (1990).

Destutt de Tracy era intimamente ligado com a política do Republicanismo. Sendo assim, quando em 1799, Napoleão Bonaparte deu um vitorioso golpe de Estado, se apoiou em algumas ideias da Ideologia na elaboração de uma nova Constituição. Todavia, ao notar ligações desse filósofo com o republicanismo, percebeu que isso apresentava uma ameaça potencial a suas ambições autocráticas, então começou a ridicularizar as pretensões da

“Ideologia”, abordando-a como uma doutrina especulativa abstrata, divorciada das realidades do poder político. A oposição de Napoleão aos ideólogos intensificou-se e seus ataques a Ideologia tornaram-se fortes e veementes, de forma que praticamente todos os tipos de pensamento, religioso ou político, foram condenados como ideologia. Dessa maneira, à medida que o termo “ideologia” aproximou-se da arena política e foi jogado contra os filósofos, seu sentido mudou dando lugar a ideias abstratas e ilusórias. Para Marx, a ideologia passou a assumir uma conotação negativa, oposicional e implícita, como no uso do termo delineado por Napoleão (THOMPSON, 1990).

Diante dos estudos de Marx, o conceito de ideologia adquiriu um novo status, passou a ser usada como um termo que conota algo errôneo, no sentido de que o valor e o papel das ideias são produtos da consciência atribuídos por uma existência independente, como as verdadeiras prisões dos seres humanos. Segundo Thompson (1990, p. 51), Marx caracteriza a ideologia como: “uma doutrina teórica e uma atividade que olha erroneamente as ideias como autônomas e eficazes e que não consegue compreender as condições reais e as características da vida sócio-histórica”. A partir dessa conceituação, Marx e Engels começaram a ligar a produção e a difusão de ideias à relação entre classes, ou melhor, as ideias de classe dominante. Essa nova concepção corresponde à “concepção epifenomênica”, isto é, trata de ideologia como dependente e derivada das condições econômicas, das relações de classe e das relações de produção de classe. Nesse sentido, a ideologia expressa os interesses da classe dominante de forma que as ideias que compõem a ideologia articulam as ambições, os interesses e as decisões otimistas dos grupos sociais dominantes na luta para garantir e manter sua posição de dominação.

Essa concepção é embasada por três pressupostos. O primeiro apoia-se nas condições econômicas de produção, na superestrutura legal e política, nas formas ideológicas de consciência, deixando claro que as condições econômicas de produção têm um papel primário na determinação do processo de mudança sócio histórica, ou seja, como meio mais importante para explicar as transformações sócio históricas particulares. O segundo pressuposto envolve as formas ideológicas de consciência que não devem ser observadas como se mostram, mas devem ser entendidas em referência às condições econômicas de produção – desmascarar uma forma de consciência é mostra-la como ilusória, sem justificação racional. Assim, o terceiro pressuposto está ligado ao caráter progressivo da ordem moderna, de forma que, com a implantação do capitalismo as relações sociais tornaram-se visivelmente envolvidas à produção (THOMPSON, 1990).

Nos termos de Eagleton (1997), não existe ainda uma definição única e adequada de ideologia, porque tentar comprimir uma riqueza de significado em uma única definição seria inútil. Pretende-se fazer aqui, então, um breve relato da noção de ideologia como uma reformulação das relações entre racionalidade, poder e hegemonia, a partir de um corpo de ideias característico de determinado grupo ou classe social para legitimação do poder dominante.

Sendo assim, Bosi (2010) explica que o impacto da ideologia dominante no âmbito social só pode ser apreendido na forma prevalecente do senso comum. Isso se deve às mesmas afinidades estruturais produzidas por poucos intelectuais ou por inúmeros indivíduos que são contribuintes ativos para a formação do senso comum e seus sustentadores. Ainda, de acordo com Thompson (1990), estudar ideologia é entender os modos como a significação contribui para manter as relações de dominação. Nesse contexto, abordamos a lição de Eagleton (1997), esclarecendo que o processo de legitimação da ideologia envolve seis estratégias: a) um poder dominante para se legitimar, promove crenças e valores compatíveis com ele; b) naturaliza tais crenças; c) universaliza tais crenças, tornando-as óbvias e aparentemente inevitáveis; d) denigre ideias que possam desafiá-lo; e) exclui formas rivais de pensamento; e f) obscurece a realidade de modo a favorecê-lo.

Para Fairclough (1989, p. 85):

A ideologia é mais efetiva quando sua ação é menos visível. Se alguém se torna consciente de que um determinado aspecto do senso comum sustenta desigualdades de poder em detrimento de si próprio, aquele aspecto deixa de ser senso comum e pode perder a potencialidade de sustentar desigualdades de poder, isto é, de funcionar ideologicamente.

Thompson (1990) apresenta uma concepção de ideologia a partir da maneira como as formas simbólicas entrecruzam-se com as relações de poder, afirmando que fenômenos ideológicos são fenômenos simbólicos significativos desde que sirvam, em circunstâncias sócio históricas específicas, para estabelecer e sustentar relações de dominação. Analisam-se, assim, as maneiras como as formas simbólicas são “empregadas, transmitidas e compreendidas” pelos indivíduos em determinados contextos sociais. Para o autor, a dominação refere-se às relações estabelecidas de poder que são “sistematicamente assimétricas”, ou seja, quando grupos particulares possuem poder de uma maneira permanente e inacessível a outros grupos refletindo na exclusão.

Assim, conforme Fairclough (2012), o poder pode ser traduzido a partir da análise de três conceitos: dominação, diferença e resistência. O primeiro trata da supremacia de um grupo, a qual se manifesta de dois modos, como “domínio” e como “direção intelectual e

moral”. O segundo traz a reflexão sobre quem tem ou não tem acesso às formas dominantes, desmitificando a falácia da presunção de que as formas dominantes são as únicas existentes. Já a resistência associa os estilos dominantes a novos domínios colonizadores.

Da mesma forma, as relações de dominação podem ser mantidas pela fragmentação que segmenta indivíduos e grupos em que um se torna dominante com relação a outros, constituindo diferenciações sociais. De acordo com Fairclough (2008, p. 117): “as ideologias são significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação”.

Ainda conforme Fairclough (2008), a hegemonia é liderança, tanto quanto dominação nos domínios: econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade (como trabalho, a educação, as atividades de lazer). O conceito de hegemonia destaca a importância da ideologia para construir e manter as relações de dominação e permite aprofundar a questão de poder como dominação. Fairclough baseia-se no conceito de hegemonia definido por Gramsci (1978), ao dizer que é comum um determinado grupo social, em situação de subordinação em relação a outro grupo, adotar a concepção do mundo deste, mesmo que ela esteja em contradição com a sua atividade prática. Ademais, ele ressalta que esta concepção do mundo atribuída mecanicamente pelo ambiente exterior é desprovida de consciência crítica e coerência, é desagregada e eventual.

Thompson (1995) também assume esse ponto de vista, dizendo que as relações de dominação podem ser estabelecidas pela universalização, apresentando acordos institucionais que atendam aos interesses de alguns como se servissem aos interesses de todos. Nesse diapasão, cabe aqui uma reflexão a respeito da natureza e do papel das ideologias nas sociedades modernas. Para isso mencionam-se os estudos de Thompson (1990). O autor faz uma análise das condições sob as quais as sociedades capitalistas contemporâneas foram legitimadas e reproduzidas. O autor denomina essa análise de “a teoria da reprodução social organizada pelo estado e legitimada pela ideologia”, explicando o porquê de essas sociedades se manterem, apesar das divisões e das desigualdades que as caracterizam. Essa teoria foi construída através de três elementos-chave.

O primeiro caracteriza-se na reprodução das relações sociais, não só pelas condições materiais da vida social, como também pelos valores e crenças socialmente partilhados, de modo a submeter os indivíduos às regras e convenções normativas da ordem social. As condições sociais da vida material são explicitadas pelo autor como sendo os meios de reprodução (instrumentos, máquinas e fábricas) e os meios de subsistência para os que a

produzem (habitação, vestuário, alimentação) que devem ser constantemente renovados como um aspecto permanente da vida. Quanto aos valores e crenças socialmente partilhados, explica-se com a renovação das formas simbólicas socialmente partilhadas a fim de moldar as ações e as atitudes dos indivíduos. O desenvolvimento do capitalismo remodelou o mundo inculcando valor e poder aos bens materiais, e a submissão contínua dos indivíduos as regras e convenções normativas do capitalismo é que garantem a ordem social. A reprodução da ordem social, dessa maneira, não exige um consenso profundo a respeito dos valores e crença, desde que haja um acordo suficiente para prevenir a formação de um movimento efetivo de oposição (THOMPSON, 1990).

O segundo elemento é respaldado nos valores e crenças socialmente partilhados constituindo os elementos da ideologia dominante que, por estar difundida na sociedade, garante à adesão das pessoas à ordem social. A ideologia dominante unifica a ordem social, de forma que todas as camadas sociais são incorporadas a uma ordem social que está estruturada de maneiras desiguais – os grupos dominantes mandam e os grupos dominados aceitam essa dominação. Essa ideologia pode ser considerada um sistema simbólico que, ao incorporar as pessoas de todos os estratos à ordem social, ajuda a reproduzir essa ordem, servindo aos interesses dos grupos dominantes. Assim, o declínio das velhas tradições, das religiões e dos mitos foi substituído por relações sociais baseadas na propriedade privada dos meios de produção e troca de mercadorias e de força de trabalho no mercado, conseqüentemente no poder político fundamentado na ideia de soberania e de império formal da lei, justificado por regras e direitos universais – com nítida função legitimadora (THOMPSON, 1990).

Já o terceiro elemento em que Thompson (1990) se baseia sustenta-se na produção e difusão da ideologia dominante pelas agências e pelos oficiais de estado, podendo ser divididos entre os “aparelhos repressivos do estado”, que compreendem o governo, o serviço civil, a polícia, os tribunais, as forças armadas; e os “aparelhos ideológicos do estado” que abrangem as famílias, as igrejas, as escolas, o sistema legal, o sistema político e o sistema dos meios de comunicação em massa (ALTHUSSER, 1976 *apud* THOMPSON, 1990). Pressupõe-se que a ideologia que se materializa neles e através deles é fundamentalmente a ideologia da classe dominante. Esse enfoque concebe o estado moderno e suas instituições em termos de sua função de sustentação de um sistema de relações sociais baseadas na exploração de classes. Esse estado, então, possui um monopólio efetivo do uso legitimado do poder – é desse modo que a classe dominante garante a hegemonia através da estruturação de um campo ideológico, exercendo uma liderança política baseada no consentimento ativo das classes subordinadas (THOMPSON, 1990).

Entretanto, o autor faz algumas ressalvas ao conteúdo desses elementos-chave, dizendo que essa teoria geral possui alguns aspectos dúbios apresentando uma explicação parcial, podendo ser limitada a um caráter reducionista de classe no que se refere à ideologia e ao Estado. Enfatiza-se a complexidade que estrutura o campo ideológico e a relativa autonomia do estado como pressupostos dos mecanismos que garantem a coesão e reprodução da ordem social baseada na exclusão de classe. O autor questiona essa teoria por não conseguir explicar porque os membros de grupos subordinados agem de uma maneira e não subvertem a ordem social imposta, já que não há nada que tenha sido criado socialmente que não possa ser modificado no mesmo âmbito (THOMPSON, 1990).

Dando continuidade aos seus estudos, então, Thompson (1995) elencou os chamados modos gerais de operação da ideologia: a legitimação, a dissimulação, a unificação, a fragmentação, e a reificação. A legitimação é caracterizada pelas relações de dominação que podem ser estabelecidas ou mantidas, sendo representadas como legítimas. Ações de legitimação podem ser baseadas em três estratégias de construção simbólica: a racionalização (utiliza fundamentos racionais como a legalização de regras), a universalização (as representações parciais são legitimadas por meio de sua apresentação como servindo a interesses gerais), e a narrativização (a legitimação se constrói por meio da recorrência a histórias que buscam no passado a legitimação no presente).

A dissimulação é o modo de operação da ideologia que estabelece e sustenta as relações de dominação por meio de sua negação ou ofuscação. Pode ser realizada por meio de construções simbólicas como deslocamento (recontextualização de termos que se referem a um campo, mas são usados com referência a outro, deslocando conotações positivas ou negativas), e eufemização (ações, instituições ou relações sociais são representadas de modo que desperte uma valorização positiva, ofuscando pontos de instabilidade). A unificação, por sua vez, é o *modus operandi* da ideologia pelo qual relações de dominação podem ser estabelecidas ou sustentadas por construções simbólicas. A unificação pode ser desmembrada na padronização (adoção de um referencial padrão partilhado) e na simbolização (construção de símbolos de identificação coletiva) (THOMPSON, 1995).

No que tange à fragmentação, são relações de dominação que podem ser sustentadas por meio da segmentação de indivíduos e grupos que, caso se unissem, poderiam constituir obstáculo à manutenção do poder. Entre as estratégias da construção simbólica de fragmentação estão a diferenciação (aposta em características que desunem e impedem a constituição de um grupo uniforme, no intuito de desestabilizar a luta hegemônica) e o expurgo do outro (busca representar simbolicamente o grupo que possa constituir obstáculo

ao poder hegemônico como um inimigo que deve ser combatido). Por fim, a reificação se vale da naturalização (uma criação social é tratada como se fosse natural, independente da ação humana), eternalização (é a estratégia com a qual fenômenos históricos são retratados como permanentes), nominalização e passivação (concentração da atenção em certos temas em detrimento de outros, com o apagamento de atores e ações representando processos como entidades) (THOMPSON, 1995).

O arcabouço de Thompson para análise das construções ideológicas pode ser resumido no seguinte quadro síntese:

Quadro 1 – Modos gerais de operação de ideologia

(continua)

MODOS GERAIS DE OPERAÇÃO DE IDEOLOGIA	ESTRATÉGIAS DE CONSTRUÇÃO SIMBÓLICA
<p>LEGITIMAÇÃO relações de dominação que podem ser estabelecidas ou mantidas, sendo representadas como legítimas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • RACIONALIZAÇÃO (utiliza fundamentos racionais como a legalização de regras). • UNIVERSALIZAÇÃO (as representações parciais são legitimadas por meio de sua apresentação como servindo a interesses gerais). • NARRATIVAZÃO (a legitimação que se constrói por meio da recorrência a histórias que buscam no passado a legitimação no presente).
<p>DISSIMULAÇÃO estabelece e sustenta as relações de dominação por meio de sua negação ou ofuscação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • DESLOCAMENTO (recontextualização de termos que se referem a um campo, mas são usados com referência a outro, deslocando conotações positivas ou negativas). • EUFEMIZAÇÃO (ações, instituições ou relações sociais são representadas de modo que desperte uma valorização positiva, ofuscando pontos de instabilidade).
<p>UNIFICAÇÃO construção simbólica de identidade coletiva.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • PADRONIZAÇÃO (adoção de um referencial padrão partilhado). • SIMBOLIZAÇÃO DA UNIDADE (construção de símbolos de identificação coletiva).
<p>FRAGMENTAÇÃO segmentação de indivíduos e grupos que possam representar ameaça ao grupo dominante.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • DIFERENCIAÇÃO (apostam em características que desunem e impedem a constituição de um grupo uniforme, no intuito de desestabilizar a luta hegemônica). • EXPURGO DO OUTRO (busca representar simbolicamente o grupo que possa constituir obstáculo ao poder hegemônico como um inimigo que deve ser combatido).

Quadro 1 – Modos gerais de operação de ideologia

(conclusão)

MODOS GERAIS DE OPERAÇÃO DE IDEOLOGIA	ESTRATÉGIAS DE CONSTRUÇÃO SIMBÓLICA
REIFICAÇÃO retratação de uma situação transitória como permanente e natural.	<ul style="list-style-type: none"> • NATURALIZAÇÃO (uma criação social é tratada como se fosse natural, independente da ação humana). • ETERNALIZAÇÃO (é a estratégia com a qual fenômenos históricos são retratados como permanentes). • NOMINALIZAÇÃO/PASSIVAÇÃO (concentração da atenção em certos temas em detrimento de outros, com o apagamento de atores e ações representando processos como entidades).

Fonte: THOMPSON (1995)

Como exposto no início do capítulo, a análise da prática textual das missões institucionais das universidades federais do Sudeste foi feita, neste trabalho, com base nos modos de operação de Thompson (1995), tendo em vista a articulação profunda que essas categorias promovem entre aspectos linguísticos, sociais e ideológicos.

4.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste presente capítulo, apresentamos a abordagem tridimensional do discurso proposta por Fairclough, com foco no âmbito da perspectiva sugerida por Chouliaraki e Fairclough (1999), enfatizando a análise das práticas sociais, por considerá-las como centrais e indispensáveis na reflexão sobre a mudança social contemporânea. Ainda, discutimos numa subseção as noções de ideologia destacando a intrínseca relação desses termos com a ACD. Nessa abordagem, procuramos destacar a abordagem de Thompson (1995), no que se refere aos modos gerais de operação de ideologia que servirão como referencial teórico para a realização da análise da prática textual.

Desse modo, no próximo capítulo, vamos apresentar de forma breve e objetiva a metodologia utilizada no desenvolvimento da presente pesquisa, esclarecendo como foi

selecionado o *corpus* e qual foi o percurso utilizado para desenvolver as análises social, discursiva e textual.

No capítulo 6, será realizada uma articulação entre toda a reflexão realizada nos capítulos 2 e 3, que tratam da análise das práticas sociais, com as análises correspondentes às práticas discursiva e textual.

5 METODOLOGIA

Este capítulo se dedica a explicitar decisões de natureza metodológica que foram tomadas ao longo da pesquisa. Inicialmente, tratamos da definição do *corpus* de análise e, em seguida, descrevemos as etapas componentes do percurso metodológico. No item que trata do *corpus*, explicamos os critérios utilizados para sua escolha. No item que aborda as etapas da análise, damos informações sobre como o *corpus* foi manipulado e descrevemos as etapas em que a pesquisa se desenvolveu.

5.1 SELEÇÃO DO *CORPUS*

Nesta pesquisa, foi realizado o estudo da missão institucional das universidades federais do Sudeste do Brasil. Esse tema justifica-se já que a missão revela a imagem que a universidade procura projetar, refletindo seus valores. Segundo Mussoi, Lunkes e Silva (2011), a missão exprime a visão que têm os administradores daquilo que uma empresa objetiva se tornar. Ela estabelece o curso futuro de uma organização e responde a perguntas como: quem somos? O que fazemos? Aonde vamos?

As missões estão dispostas *on line* no sítio eletrônico de todas as universidades federais, podendo ser encontradas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), facilitando não só o nosso acesso, como de todos que tenham interesse em acessar esses documentos. O foco dessa pesquisa envolve a região sudeste, tendo em vista ser a região mais populosa, de maior importância econômica, além de ser o maior polo de pesquisa e produção científica do Brasil, conforme Pena (2015).

O *corpus* se constitui do texto das missões das universidades federais do sudeste, que são:

- a) Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL);
- b) Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI);
- c) Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF);
- d) Universidade Federal de Lavras (UFLA);
- e) Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG);

- f) Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP);
- g) Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR);
- h) Universidade Federal de São João Del Rey (UFSJ);
- i) Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP);
- j) Universidade Federal de Uberlândia (UFU);
- k) Universidade Federal de Viçosa (UFV);
- l) Universidade Federal do ABC (UFABC);
- m) Universidade Federal do Espírito Santo (UFES);
- n) Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO);
- o) Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ);
- p) Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM);
- q) Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM);
- r) Universidade Federal Fluminense (UFF);
- s) Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Não incluímos no *corpus* deste estudo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, pois, nos termos da Lei 11.892/08, eles foram criados com a finalidade de ofertar ensino profissional e tecnológico, devendo constituir-se como centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral. O texto legal também destaca que o IFET se propõe a realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo, e promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais. Pode-se, facilmente, perceber a estreita articulação com os setores produtivos, principalmente na proposta de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas e na oferta formativa, em benefício dos arranjos produtivos locais. Porém, a quantidade de finalidades e características expressas na lei, no seu artigo 6º, já passa a ideia de que o IFET é um modelo alternativo à “universidade de pesquisa” (BRASIL, 2008).

Também não incluímos no *corpus* as universidades estaduais, pois elas constituem um segmento específico do setor público de ensino superior brasileiro. Esclarecem Sampaio, Balbachesky e Penaloza (1998) que, diferentemente das federais, as universidades estaduais estão fora do âmbito de atuação do Ministério da Educação e do Desporto, sendo mantidas e fiscalizadas por seus respectivos Estados. Elas são caracterizadas por um conjunto de instituições à margem do controle federal e estão subordinadas à jurisdição de seus respectivos Estados e não à coordenação central do Governo Federal, o que as torna heterogêneas, inviabilizando sua inclusão neste estudo.

5.2 PERCURSO DE ANÁLISE

A abordagem teórico-metodológica utilizada nesta pesquisa foi a ACD, baseando-se, essencialmente, nos trabalhos de Fairclough e utilizando o modelo proposto por ele da ACD, através de uma concepção tridimensional de análise do discurso, ou seja, a dimensão das práticas sociais, a dimensão da prática discursiva, e a dimensão da prática textual. De modo complementar, foi empregada a teoria de Thompson, no que se refere aos modos de operação de ideologia para subsidiar a análise textual das missões.

Nessa esteira, partimos de um problema, que é a mercantilização do ensino público superior no Brasil, considerando que tem acontecido o encolhimento do espaço público dos direitos e o alargamento do espaço privado dos interesses do mercado. Para a análise das práticas sociais, então, realizamos uma análise da universidade pública moderna e pós-moderna no ocidente e dos reflexos de seus processos de mudança na universidade pública brasileira, destacando a influência de diferentes organismos internacionais na sua concepção. Apresentamos, também, medidas legais que têm sido tomadas em prol da privatização da universidade pública no Brasil, enfatizando a atualidade desse tema, uma vez que ano a ano tem-se alterado a legislação nesse sentido. Por fim, trabalhou-se com a análise discursiva e textual das missões institucionais das universidades acima especificadas.

Dessa forma, o objetivo geral deste trabalho foi analisar o conteúdo das missões das universidades federais do Sudeste, a fim de retratar como nelas se materializa a ideologia da mercantilização do ensino superior público. Para alcançar esse objetivo geral, foram seguidas as seguintes etapas ao longo da pesquisa, etapas que correspondem aos objetivos específicos delineados na Introdução:

- a) contextualização sócio-histórica da instituição universitária, retratando o contexto cultural em que as universidades modernas e pós-modernas expandiram-se no Ocidente e como elas têm sido influenciadas por uma ideologia gerencial/mercantilista (a realização desta etapa resultou no capítulo 2 deste trabalho);
- b) reflexão sobre a universidade pública no Brasil, trazendo um breve histórico de sua expansão, no âmbito político e jurídico, além de reflexão sobre a prática de instituições de políticas públicas no país, retratando como o ensino superior brasileiro tem sido afetado por essa ideologia gerencial/mercantilista (a realização desta etapa resultou no capítulo 3 deste trabalho);

- c) histórico de medidas legais a partir da introdução no ordenamento jurídico brasileiro da permissão de parcerias com universidades públicas, acreditando serem essas medidas legais em prol da privatização da universidade pública no Brasil (a realização desta etapa resultou na subseção 3.3 desta pesquisa);
- d) análise discursiva das missões das universidades federais do sudeste, com base nas discussões descritas nos objetivos acima explanados, investigando em que medida o gênero discursivo missões evidencia a mudança social por que as universidades têm passado, resultando esse gênero da articulação de discursos conflitantes (a realização desta etapa resultou na subseção 6.1 desta pesquisa);
- e) análise textual das missões das universidades federais do sudeste, investigando em que medida a forma como foi construído o discurso das missões reflete os conflitos que existem na universidade entre uma ideologia gerencial/mercantilista e seu papel na promoção da cidadania e da ciência autônoma (a realização desta etapa resultou na subseção 6.2 desta pesquisa).

Para essa análise textual, apoiamo-nos no arcabouço teórico de Thompson (1995) no que tange aos modos gerais de operação da ideologia. Todavia, não utilizamos todas as categorias propostas por ele, conforme explanadas no Quadro 1, exposto no capítulo anterior. A não referência a todos os modos de operação de ideologia e estratégias de construção simbólica se deu por causa da ausência de algumas delas no discurso do *corpus* selecionado. Por exemplo, em nenhuma das missões, foi empregada a estratégia de *narrativização*, que consiste na legitimação que se constrói por meio da recorrência a histórias que buscam no passado a legitimação no presente. Assim, as categorias efetivamente empregadas na análise aqui realizada estão descritas no quadro abaixo:

Quadro 2 – Análise textual

MODOS GERAIS DE OPERAÇÃO DA IDEOLOGIA	ESTRATÉGIAS DE CONSTRUÇÃO SIMBÓLICA
LEGITIMAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Racionalização • Universalização
DISSIMULAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Deslocamento • Eufemização
REIFICAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Naturalização • Nominalização/passivação

Fonte: Elaborado pela autora

6 ANÁLISE CRÍTICA DAS MISSÕES INSTITUCIONAIS DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO SUDESTE

Neste capítulo, pretende-se realizar a Análise Crítica das missões institucionais das universidades federais do Brasil que estão situadas no Sudeste. Esclarece-se que, como informado na metodologia, a análise das práticas sociais já foi realizada nos capítulos 2 e 3, uma vez que procedemos à análise conjuntural, buscando elucidar como a mudança social contemporânea tem influenciado as instituições universitárias em todo o mundo Ocidental e no Brasil, a partir de um enfoque mercantilista da educação superior. Procuramos fornecer, com a análise das práticas sociais, subsídio teórico para entender por que a prática discursiva é como é, ou seja, quais os efeitos da prática social na prática discursiva.

Essa análise macrossociológica oportuniza entender a naturalização de discursos baseados nas relações de poder, deixando claro que as mudanças institucionais por que têm passado as universidades, públicas e privadas, de alienação aos interesses pragmáticos do capitalismo, não é um processo sem agentes sociais. Pelo contrário, é um processo mundial, com a participação ativa de instituições transnacionais, no que tange a ampliação do espaço do mercado educacional; de governos, na formulação de políticas públicas; e de empresas fornecendo recursos financeiros em troca de mão de obra. Dessa forma, este capítulo se compõe de duas subseções.

A primeira, denominada “Análise das práticas discursivas: o gênero missões”, explica o conceito de missão institucional, fazendo uma breve referência ao modo como deve ser construída uma missão, quais as vantagens instituídas com uma correta declaração de missão, qual o papel fundamental das missões para as instituições e qual é o seu público consumidor Fairclough (2008).

A segunda subseção intitulada, “Análise da prática textual”, analisa em que medida, por exemplo, a seleção lexical, as construções sintáticas e a mobilização de determinados argumentos contribuem para a reprodução ou a subversão de discursos hegemônicos. Aqui serão utilizadas as categorias de análise da ideologia fornecidas por Thompson (1995), explicitadas no capítulo anterior.

6.1 ANÁLISE DAS PRÁTICAS DISCURSIVAS: O GÊNERO MISSÕES

Conforme se depreende do capítulo 4, numa época determinada, cada sociedade possui tipos de atividades ratificados socialmente que podem manifestar-se através de diferentes gêneros, um documentário, um poema, uma lei, um artigo científico, etc. Relacionados a cada gênero estão não só um tipo particular de texto, mas também processos diferentes de produção, distribuição e consumo dos textos. Desse modo, as mudanças da prática social refletem-se na linguagem através das mudanças nos sistemas de gêneros e, ao mesmo tempo, são introduzidas por elas (FAIRCLOUGH, 2008).

As missões institucionais são uma ferramenta de comunicação que propõe uma justificativa para a existência de uma instituição em determinada sociedade. Ensina Pearce (1982) que a missão revela a imagem que a instituição procura projetar. Segundo Oliveira (1991), a missão representa a principal proposta de uma instituição, o motivo pelo qual ela existe, ou seja, é a razão de ser de uma instituição. A missão deve representar a identidade, a definição do negócio e o atendimento de necessidades de uma organização. Para Oliveira (1994), a missão é o primeiro passo, o motivo central de um planejamento estratégico e deve ser o critério geral para orientar a tomada de decisões e a determinação dos objetivos. Assim, de acordo com Tavares (2000), a principal função da missão é tornar explícito o que a instituição faz, em que negócio ela está inserida, quais são seus princípios e o processo para realização de seus objetivos. A missão, então, deve se voltar tanto para o público interno (que compõe a instituição), como para o público externo (seus acionistas, colaboradores, fornecedores, consumidores, futuros membros). O autor expõe que ela deve garantir uma unicidade de propósitos que orienta a realização de metas, servindo como um guia que conduz objetivos, estratégias, planos e políticas da instituição. Para ele, pode-se afirmar que diferentes missões conduzem a direções diferentes. Ainda, conforme Takeski e Rezende (2000), a missão evidencia a razão de ser da organização, ou seja, qual o fundamento de sua existência para a sociedade, sua função social.

No que se refere à construção da missão, ela precisa de um processo estruturado, podendo abranger uma série de componentes estratégicos, sempre enfatizando seus valores institucionais (tais como: eficiência, dinamismo, rentabilidade, credibilidade, modernidade). Além de ser única, a missão deve ser revisada de tempo em tempo, para refletir novos posicionamentos, respondendo às necessidades de um ambiente em constante mudança, explica Tavares (2000).

Existem vários autores que apresentam estudos a respeito de quesitos indispensáveis na construção da missão. Citam-se Pearce e David (1987), que estabelecem uma relação de nove elementos principais que devem compor uma missão, quais sejam: consumidores, produtos e serviços, escopo geográfico, tecnologia, filosofia, forças e fraquezas, estratégia de sobrevivência, preocupação com a imagem pública e preocupação com os colaboradores. Já, Want (1986) pauta-se nos componentes: propósito, objetivos principais, identidade corporativa, políticas da companhia e valores corporativos. Por sua vez, Piercy e Morgan (1994) apontam os seguintes valores: filosofia organizacional, mercado alvo, valores-chave e fatores críticos de sucesso.

Quanto às vantagens instituídas com a construção da missão institucional, relevante se faz mencionar Certo e Peter (1993), que afirmam que uma correta declaração de missão oportuniza a diminuição do surgimento de conflitos dentro da instituição e contribui para a obtenção de alguns fatos, como: esforços em uma mesma direção, objetivos comuns, conquista de vantagens competitivas e reconhecimento social. De acordo com Mussoi *et al.* (2011), entre as vantagens proporcionadas para instituição com a declaração da missão estão: a promoção de um sentimento de expectativas partilhadas entre todos os diferentes níveis de hierarquia, a consolidação dos valores no tempo, a exibição de um sentimento de valor e intenção que pode ser identificado e percebido por pessoas externas a companhia, e a afirmação do comprometimento da companhia com suas ações.

Percebe-se que as missões estão estritamente ligadas ao planejamento estratégico das empresas. Segundo Mussoi *et al.* (2010, p. 363):

A forte concorrência, gerada pela globalização e pela abertura mercantil, aumentou o desafio que as empresas enfrentaram para se perpetuar com lucratividade. Uma gestão bem organizada e um bom planejamento estratégico tornaram-se ferramentas indispensáveis na busca do sucesso organizacional. Designar a missão é o primeiro passo no processo de planejamento, passo que serve, a par dos valores da visão, de direcionador no estabelecimento das metas e prioridades em uma empresa.

Conforme Pearce (1982), a missão revela a imagem que a companhia procura projetar, sua área de atuação, assinalando os produtos e serviços com que objetiva satisfazer as necessidades dos consumidores. Resumindo, a missão de uma empresa descreve seu produto, seu mercado e sua tecnologia de um modo que reflita e norteie suas decisões estratégicas.

De acordo com a conceituação acima descrita, entende-se que o discurso da missão seja um discurso corporativo, voltado a fortalecer e garantir a rentabilidade do negócio, ou seja, um discurso fortemente ligado ao campo empresarial, ao setor de capital privado. Mesmo assim, as universidades públicas foram compelidas a disponibilizar em seu sítio eletrônico sua missão institucional por imposição legal. Nos termos do Decreto nº 5.773/06,

art. 16, inc. I, no Plano de Desenvolvimento Institucional de todas as universidades federais deverá conter, entre outros elementos, sua missão. Isso revela a vertente econômico-lucrativa que o executivo brasileiro tem incutido à universidade federal e pode ser encarado como um passo para a naturalização da ideologia da universidade a serviço do mercado.

Como se nota, existe grande diversidade de opiniões sobre o conceito, os componentes estratégicos e as vantagens que as missões proporcionam. Todavia, no que tange ao papel fundamental que as missões cumprem no campo organizacional, Campbell, Devine e Young (1990), distinguem duas escolas de pensamento complementares: a primeira concebe a missão como estratégia de negócios; e a segunda a interpreta em termos de filosofia e ética. Os autores salientam que a principal diferença entre essas escolas para a estratégica da missão é a disciplina estratégica que definem a sua base da racionalidade. Na primeira, suas metas estão focadas no mercado, ela está intimamente ligada ao planejamento estratégico. Já para a segunda, a escola filosófica, a missão é a “cola” cultural que possibilita à organização funcionar como uma unidade coletiva, ela é representada pelas normas e valores que influenciam o comportamento dentro da organização.

Outro fator importante de se observar é a presença de dois discursos diferentes e incompatíveis entre si, que circundam o conceito de missão: ora como parte do planejamento estratégico, ora como reflexo de valores e cultura da instituição. Essa ambiguidade faz parte da comunicação simbólica de uma instituição, uma vez que se dirige a públicos diferentes, ou seja, servindo de estímulo ao seu público interno (colaboradores, alunos e diversos profissionais que a compõe), bem como servindo de atrativo ao seu público externo (fornecedores, futuros membros e investidores).

Assim, na análise da prática discursiva das missões institucionais das universidades federais do Sudeste, procuramos localizar o discurso em relação ao gênero, discurso e vozes. Segundo Fairclough (2001, p. 255) as práticas discursivas contemporâneas apresentam as características da cultura contemporânea, ou seja, a cultura “promocional” ou “de consumo”, que baseia a reconstrução social numa base mercadológica através da mercantilização e da comodificação. O autor explica a comodificação da seguinte forma:

A comodificação não é um processo particularmente novo, mas recentemente ganhou novo vigor e intensidade como um aspecto da cultura empresarial. [...] Em termos de ordens de discurso, podemos entender a comodificação como a colonização de ordens de discurso institucionais e mais largamente da ordem de discurso societária por tipos de discurso associados à produção de mercadoria (FAIRCLOUGH, 2001, p. 255).

Para o autor, o conceito de cultura promocional pode ser entendido, em termos discursivos, como a generalização da função comunicativa. As mudanças recentes que afetam a educação superior são um caso típico de processo de mercantilização e comodificação no setor público em geral (FAIRCLOUGH, 2001). Esses fenômenos podem ser claramente observados na conceituação de missão acima citada, como instrumento de planejamento estratégico, considerando a imposição legal para que toda universidade federal apresente uma missão.

A missão representa a imagem da universidade, constituindo o modo como a universidade se apresenta, exprimindo o que ela objetiva se tornar e caracteriza suas atividades. O público consumidor dessa ação comunicativa estratégica são os alunos, professores e demais profissionais que dela fazem parte, ou que almejam fazer parte, além dos investidores e financiadores que a universidade deseja atrair.

A análise dessa prática acontece em função da maneira como os interlocutores se representam e representam uma atividade específica. Sendo assim, a título de ilustração de um processo que ocorre em todas as missões de nosso *corpus*, identificamos que a missão institucional da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), reproduzida a seguir, apresenta traços de prática discursiva “promocionalizada” a partir de gêneros híbridos, ou seja, é parcialmente promocional, com elementos de propaganda prestigiosa, incluindo argumentos informativos e autopromocionais.

Atuar na geração, difusão e promoção de conhecimentos, e na formação de profissionais conscientes e comprometidos com o desenvolvimento socioeconômico, cultural e tecnológico, proporcionando a melhoria da qualidade de vida da população (UFTM, 2012, p.3).

Ela é informativa, quando explica a atividade a que se presta – “atuar na geração, difusão e promoção de conhecimento”. Porém, é autopromocional porque adjetiva os seus serviços como promotores da “melhoria da qualidade de vida da população” (FAIRCLOUGH, 2001). Ainda, quando utiliza os termos “formação de profissionais” e “desenvolvimento socioeconômico”, apresenta um discurso pró-mercado, utilizando componentes estratégicos para conquista de vantagens competitivas.

Como se percebe, faz parte do interdiscurso dessa missão os discursos pró-mercado que vinculam a universidade ao desenvolvimento econômico nacional e a integração nacional. Essas ideias assinalam a dimensão econômica da educação, por isso o discurso promocional aparece aqui. O discurso dessa universidade responde aos preceitos do capitalismo de que a educação deve gerar lucro, concebendo o espaço da universidade como lugar propício a

investimentos. Para Chauí (2014), além de evidenciar as determinações econômicas da educação, as ideias de integração nacional e desenvolvimento econômico são, antes, expressões ideológicas que buscam legitimar perante a sociedade a ideia de que de democratização do ensino, que beneficiaria igualmente a todos. Todavia, afirmando que a educação seja um fator de integração nacional, alega-se que ela racionaliza e unifica a vida social, modernizando a nação, gerando progresso, anulando-se a dimensão educacional da universidade. Esses critérios são alheios à educação e à pesquisa, são determinados pelo desempenho do capital.

6.2 ANÁLISE DA PRÁTICA TEXTUAL

Na prática textual, o analista deve proceder a um estudo detido dos aspectos textuais e linguísticos (sintáticos, lexicais, morfológicos, fonológicos etc) do discurso. Assim, analisa-se em que medida, por exemplo, a seleção lexical, os mecanismos coesivos, as construções sintáticas e a mobilização de determinados argumentos contribuem para a reprodução ou a subversão de discursos hegemônicos, para a naturalização de determinadas ideologias ou para a manutenção e o reforço de relações de poder (FAIRCLOUGH, 2008). Desse modo, é nessa etapa que o analista procede à articulação de aspectos sócio-históricos mais amplos, tais como os estudados nas práticas social e discursiva, e aspectos especificamente linguísticos, tradicionalmente estudados no âmbito dos Estudos da Linguagem.

Para análise da prática textual, foram utilizadas as categorias de modo de operação da ideologia estruturadas por Thompson (1990), uma vez que entendemos que essa teoria oferece todo suporte de que necessitamos para atingir essa etapa da pesquisa. Para o autor, os modos gerais de operação dos sentidos ideológicos, subdivididos em estratégias típicas de construção simbólica, podem mobilizar sentidos de modo a reproduzir as condições de uma relação já existente. Thompson (1990) explica que as combinações entre os modos de operação e as estratégias podem variar; a lista de modos e estratégias descrita não é exaustiva, podendo haver outras estratégias em uso para um dado modo de operação da ideologia; e o fato de se identificar uma estratégia de construção simbólica não significa automaticamente a identificação de um uso ideológico, pelo fato de que nenhuma estratégia é intrinsecamente ideológica. O caráter ideológico se verifica pelo emprego da forma simbólica em um contexto

no qual essa forma sirva para firmar ou abalar uma relação assimétrica. Por isso, é importante articular aspectos sócio-históricos mais amplos e o estudo da estrutura do texto.

Thompson (1990, p. 79) conceitua a expressão “forma simbólica”, dizendo que pode ser representada por “um amplo espectro de ações e falas, imagens e textos, que são produzidos por sujeitos e reconhecidos por eles como construtos significativos”. Em seguida, o autor observa que as formas simbólicas estão sempre inseridas em contextos e processos “socialmente estruturados”, de forma que a localização social das pessoas e as qualificações associadas a essas posições, numa determinada instituição, por exemplo, fornecem a esses indivíduos diferentes graus de poder com capacidade para tomar decisões, conseguir seus objetivos e realizar seus interesses. Isso significa que diferentes efeitos de sentido podem resultar do uso de uma mesma estrutura linguística, dependendo da situação em que é empregada e de quem é o sujeito que a emprega.

Nesse sentido, os capítulos anteriores, com as análises social e discursiva, delinearam as circunstâncias sócio-históricas em que as missões, componentes do *corpus*, foram produzidas, bem como as peculiaridades de sua distribuição e consumo, de modo a fornecer subsídios para proceder ao estudo da maneira como as formas simbólicas são empregadas e transmitidas nesse contexto social particular, isto é, como missões institucionais das universidades federais do sudeste no Brasil.

Importante se faz ressaltar que, segundo Thompson (1990, p. 77):

Caracterizar fenômenos simbólicos como ideológicos não coloca necessariamente, sobre o analista, o encargo de demonstrar que os fenômenos assim caracterizados são, em certo sentido “falsos”. O que nos interessa aqui não é, principalmente, nem inicialmente, a verdade ou a falsidade das formas simbólicas; antes interessa-nos as maneiras como essas formas servem em circunstâncias particulares, para estabelecer e sustentar relações de dominação devido ao fato de serem errôneas, ilusórias ou falsas. A análise da ideologia, é verdade, levanta questões importantes e complexas de justificação [...].

A análise da prática textual, então, procura destacar o sentido das formas simbólicas como constitutivos da realidade social e ativamente envolvidos em criar e manter relações sociais, entre pessoas e grupos. As formas simbólicas, além de serem representações utilizadas para articular relações sociais ou interesses constituídos como fundamentais em um nível “pré-simbólico”, também são contínua e criativamente aplicadas na constituição das relações sociais, através de um ininterrupto processo de produção e recepção de formas simbólicas (THOMPSON, 1990).

Assim, como informado na metodologia, para análise das missões das universidades foram utilizadas as seguintes categorias de modos gerais de operação da ideologia: a) a legitimação, através das estratégias da universalização e racionalização; b) a dissimulação,

através das estratégias do deslocamento e da eufemização; e c) a reificação, através das estratégias da naturalização e da nominalização.

Essas estratégias se realizam nas missões por meio de diferentes recursos da linguagem, tais como a presença de estruturas sintáticas, escolhas lexicais, ênfase em alguns tempos e modos verbais; dispositivos retóricos, entre outros, que respondem, direta ou indiretamente, pela construção do discurso das missões. Dessa forma, a análise da ideologia está interessada na maneira como as formas simbólicas se entrecruzam com as relações de poder, isto é, como o arranjo textual é mobilizado no mundo social para estabelecer e sustentar relações hegemônicas.

6.2.1 Legitimação

A *legitimação* é um modo de operação da ideologia que se concretiza por meio de suas estratégias (universalização e racionalização). Esse modo de operação trata das relações de dominação que podem ser estabelecidas ou mantidas, sendo representadas como legítimas, justas e dignas de apoio. A legitimação é decorrente da ideia de que as instituições são justas, benevolentes e existem no melhor interesse da sociedade, merecendo o seu apoio, sua lealdade e adesão (THOMPSON, 1995). É a ação de conferir legitimidade a um ato, um processo ou uma ideologia, de modo que se torne aceitável para uma comunidade; refere-se ao modo de obtenção de consenso entre os membros de uma coletividade. A seguir, apresentamos cada uma das duas estratégias mencionadas, revelando como elas se manifestam no *corpus* desta pesquisa.

6.2.1.1 Estratégia de universalização

Por meio da universalização, acordos institucionais que servem ao interesse de alguns são legitimados por meio de sua apresentação como servindo a interesses gerais, e esses acordos são vistos como estando abertos a qualquer um (THOMPSON, 1995).

Explica Soares (2003) que a universalização como ideologia reflete os interesses vinculados à expansão das relações sociais capitalistas, operando por meio da dissolução das

fronteiras entre a esfera pública e privada, objetivando a criação de um ambiente de maior competitividade e lucratividade. Diante desse entendimento, consideramos, por exemplo, no estudo do *corpus* deste trabalho, a questão das parcerias das universidades públicas com empresas privadas, como foi destacada na análise das práticas sociais (cf. cap. 3). As parcerias são associadas às práticas de investimento privado nas universidades públicas, e é nesse sentido que o texto das missões procura utilizar os artifícios da universalização, para que seja moralmente justificável a associação da responsabilidade social da universidade federal com os princípios do pensamento puramente econômico.

Há a presença dessa estratégia em 18 das 19 missões institucionais analisadas. A universalização aparece, *a priori*, com a utilização de verbos no infinitivo, inclusive no início do discurso da missão. O infinitivo é uma das formas nominais do verbo e não está relacionada com nenhum tempo ou modo verbal, nem se vincula a pessoa específica. No *corpus*, há um total de 48 ocorrências de verbos no infinitivo, conforme segue na tabela abaixo:

Quadro 3 – Estratégia de universalização análise pelo uso do infinitivo

(continua)

UNIVERSIDADES	OCORRÊNCIAS DA ESTRATÉGIA DE UNIVERSALIZAÇÃO
UNIFAL	• Promover a formação
UNIFEI	• Ser uma universidade
UFJF	• Produzir, sistematizar e socializar
UFLA	• Manter e promover
UFMG	• Gerar e difundir conhecimentos
UFOP	• Produzir e disseminar o conhecimento
UFSJ	• Desenvolver com excelência
UNIFESP	• Ser reconhecida
UFU	• Formar profissionais [...] • Produzir conhecimento e disseminar a ciência
UFV	• Exercer ação [...] • Enfrentar desafios e atender às demandas

Quadro 3 – Estratégia de universalização análise pelo uso do infinitivo

(conclusão)

UNIVERSIDADES	OCORRÊNCIAS DA ESTRATÉGIA DE UNIVERSALIZAÇÃO
UFABC	<ul style="list-style-type: none"> • Contribuir [...] • Avançar [...]atender
UFES	<ul style="list-style-type: none"> • Gerar avanços [...] • Formar [...] e implementar
UNIRIO	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir e disseminar
UFRJ	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar [...] • Dominar, ampliar, cultivar, aplicar, difundir [...] Complementar [...] Exercer [...] Valorizar [...] Exercer [...] Refletir [...] Participar [...] Assumir [...] Lutar [...] Contribuir [...].
UFTM	<ul style="list-style-type: none"> • Atuar na geração
UFVJM	<ul style="list-style-type: none"> • Promover o desenvolvimento
UFF	<ul style="list-style-type: none"> • Promover, de forma integrada
UFRRJ	<ul style="list-style-type: none"> • Gerar, socializar e aplicar

Fonte: Elaborado pela autora

Nas missões, o infinitivo é usado para imprimir uma ideia genérica, sem sujeito e tempo determinados. Essa neutralização de pessoa apaga o agente da missão, passando uma imagem aparentemente distante da identidade da universidade, enquanto a neutralização de tempo verbal universaliza a imagem que a instituição quer passar aos seus destinatários.

Como se constata nos exemplos acima, percebe-se a operação da ideologia pelo modo da legitimação através da estratégia da universalização, porque os discursos das missões apresentam a imagem que as instituições querem imprimir diante de toda a sociedade, procurando servir ao interesse de todos, apresentando suas propostas como justas e válidas para que sejam consideradas dignas apoio.

Isso se traduz na influência da lógica do privado, como já foi retratado na análise das práticas sociais, podendo ser demonstrado pela influência da competitividade que permeia o discurso das universidades públicas, que buscam apresentar sua imagem simbólica através de discursos abrangentes e impessoais, para atingir todo o tipo de público, inclusive financiadores. Assim, essa competitividade apresenta-se incorporada no fundamento do

empreendedorismo e da concorrência, como formas de ideologia que buscam estabelecer e sustentar as relações de dominação que ocorrem no mundo social.

O caráter ideológico da noção de empreendedorismo e concorrência pode assegurar que os indivíduos assumam como suas as metas de reprodução do sistema capitalista, o que pode ser percebido como uma forma de colonização do discurso das missões das universidades públicas. Cabe-nos retomar aqui os estudos de Althusser (1985, p. 95-97), para quem a ideologia faz com que os sujeitos reconheçam-se como “concretos, individuais, inconfundíveis e insubstituíveis”, sem enxergarem o processo de interpelação ao qual estão submetidos. Segundo o autor, é o conhecimento científico o responsável por nos conscientizar de que sempre imaginamos estar fora da ideologia, quando, na verdade, estamos sempre dentro dela.

Prova disso também está na escolha lexical de palavras que caracterizam os receptores das missões como um público universal, podendo ser encontradas em 18 das 19 missões analisadas, ocorrendo por 34 vezes. Citam-se a seguir as ocorrências:

Quadro 4 – Estratégia de universalização análise dos receptores

(continua)

UNIVERSIDADES	OCORRÊNCIAS DA STRATÉGIA DE UNIVERSALIZAÇÃO
UNIFAL	• Do ser humano
UNIFEI	• Da humanidade
UFJF	• Do ser humano[...]uma sociedade [...] qualidade de vida.
UFLA	• Formação humanística, [...] de uma sociedade
UFMG	• Intervenção transformadora na sociedade
UFOP	• Uma sociedade justa
UFSCAR	• Compromissada com a sociedade [...] no sistema nacional de ensino
UFSJ	• Para uma sociedade
UNIFESP	• Pela comunidade
UFU	• Na sociedade.

Quadro 4 – Estratégia de universalização análise dos receptores

(conclusão)

UNIVERSIDADES -	OCORRÊNCIAS DA STRATÉGIA DE UNIVERSALIZAÇÃO
UFV	• Visando à universalização da educação superior pública [...] formação de cidadãos, [...] da sociedade.
UFABC	• Educação integral do povo brasileiro
UNRIO	• Humanística, [...] mundo do trabalho, [...] da sociedade
UFRJ	• À sociedade brasileira [...] patrimônio universal do saber humano [...] universalização da cidadania [...] a sociedade em que vive [...] construção de uma sociedade [...] universalização da cidadania [...] solidariedade nacional e internacional
UFTM	• Da população.
UFF	• Do Brasil [...] do Estado Rio de Janeiro e a Baixada Fluminense
UFRRJ	• Do país, [...] mundo do trabalho.

Fonte: Elaborado pela autora

Esse fenômeno também reflete a lógica do capitalismo na Administração Pública, uma vez que, com a análise crítica, é perceptível a intenção do discurso de buscar aumentar a credibilidade da instituição perante toda a sociedade. Esse discurso representa a fragilidade das universidades públicas, como anteriormente discutido no capítulo 3, diante dos intensificados cortes orçamentários na educação superior pública brasileira. As universidades públicas têm sofrido com a falta de investimentos públicos e com a restrição da efetiva consolidação de um sistema de proteção social com base no acesso universal a serviços públicos e na ampliação de direitos sociais, e isso se elucida no seu discurso.

Como se vê no quadro acima, a universalização dos receptores do discurso da missão se faz presente quando não é possível individualizar com quem se fala, por exemplo: a) UFABC “educação integral do povo brasileiro”. Essa universidade teria vagas suficientes a oferecer a todo povo brasileiro? Essa universidade não se utiliza de critérios de seleção para fazer uma triagem de seus discentes? Como poderia uma universidade, localizada em certa região do país garantir educação integral ao povo brasileiro? Esse excerto dessa missão é genérico e abrangente, universalizando a ideia que a universidade serve a todos

indistintamente; b) UFRJ “à sociedade brasileira, [...] patrimônio universal do saber humano [...] universalização da cidadania”. Também essa missão vale-se da universalização uma vez que aponta como objetivo estratégico proporcionar a toda sociedade brasileira meios para difundir o patrimônio universal do saber, a fim de lutar pela universalização da cidadania. A partir dessa colocação, entende-se a mensagem publicitária que a universidade deseja passar aos seus interlocutores, uma vez que seu discurso é pretensioso e procura abranger toda uma sociedade e um universo do saber; c) UNIRIO “mundo do trabalho”. Essa universidade fala com todo o mercado universitário, seus investidores atuais e futuros, com as empresas que deseja parceria, vendendo sua imagem ao que denomina de mundo do trabalho.

6.2.1.2 Estratégia de racionalização

Essa estratégia utiliza-se de fundamentos racionais como a legalização de regras, a fim de persuadir o interlocutor de que tal argumento é digno de apoio, atribuindo-lhe força normativa fundada em normas de um sistema jurídico. A racionalização procura sustentar e justificar um conjunto de ideias, com o objetivo de persuadir seus públicos de que suas convicções são legítimas (THOMPSON, 1995).

Essa estratégia é encontrada em apenas uma das missões, a da UFLA, como revela este trecho em negrito:

A UFLA compromete-se com os princípios éticos de formação humanista, de justiça social, da formação cidadã, da prestação de serviços públicos de qualidade, **com o cumprimento da Constituição Federal e das Leis que regem o país e com a edificação de uma sociedade justa e igualitária (UFLA, ano e ,p.).**

Como se pode observar no texto dessa missão, resta claro que as ações da UFLA são decorrentes da Constituição e das Leis, ou seja, são legítimas, de acordo com o que manda a lei. A utilização da racionalização não é comum nas missões, todavia merece destaque o fato de uma das missões buscar justificar e convencer seus receptores de que seu discurso é digno de apoio, legitimando-se na imposição legal. Desse modo, cabe lembrar aqui, a análise já realizada nas práticas sociais, no capítulo 3, subseção “Medidas legais em prol da privatização da universidade pública” que destaca várias medidas legais, nos últimos anos, que pretenderam conferir segurança jurídica a práticas que já aconteciam nas universidades.

Nesse sentido, cita-se a pesquisa realizada por Onuma (2017), com base na ACD, para estudar o processo de mudança organizacional pelo qual a sustentabilidade (pertencente ao discurso empresarial) passou a ser requisito para as universidades públicas brasileiras. A autora analisou a Portaria nº370, de 16 de abril de 2015, baixada pelo MEC e textos da UFLA que compunham uma cadeia intertextual do discurso da sustentabilidade nessa universidade. Ela procurou retratar como a sustentabilidade aparece no discurso como requisito econômico para socorrer essa universidade dos cortes de orçamento na educação superior no país. Identificou por meio da análise do uso de estratégias discursivas a imposição da sustentabilidade como requisito às universidades públicas brasileiras, por meio do uso de discurso que busca encobrir o caráter de ingerência na autonomia universitária como uma pretensa consulta democrática às universidades.

Com base nos resultados e discussões apresentados por Onuma (2017), o discurso da sustentabilidade na UFLA colaborou para a mudança nas demais práticas sociais na organização. Segundo a autora, essa universidade, que tem se destacado em termos de sustentabilidade, tem apoiado a emergência de seu discurso em discursos hegemônicos como o gerencialismo. Isso pode ser caracterizado por diversos fatores relativos à trajetória dessa instituição, que ajuda a compreender possíveis razões pelas quais os contextos políticos e econômicos, bem como a aspectos de disponibilidade material de recursos naturais, financeiros e de pessoal (como a ligação de seus agentes aos setores dominantes da sociedade brasileira associados ao agronegócio, ao mercado do ensino superior e a governos de orientação neoliberal), revela-se funcional à lógica capitalista.

Assim, por meio da análise das dimensões social, textual e discursiva do *corpus*, Onuma (2017) concluiu que o sentido que o discurso da sustentabilidade tem assumido nesta instituição é baseado na definição de sustentabilidade adotada na política disseminada pelo MEC. Tal fato justifica-se uma vez que a partir do momento em que a UFLA recebeu premiações internacionais de sustentabilidade, seus gestores perceberam que, ao fazerem referência aos prêmios em solicitações de recursos e em projetos remetidos a editais de fomento, conseguiam aumentar a credibilidade da instituição perante os órgãos financiadores, proporcionando um diferencial competitivo da UFLA para o alcance de recursos financeiros.

Com as contribuições de Onuma incorporadas a essa breve análise, conclui-se que, sob a lógica de que há sobrecarga nos orçamentos públicos, o governo limita as despesas com educação e o repasse de verbas às universidades públicas, no intuito de forçá-las a buscarem meios próprios de sobrevivência. Talvez seja o que busca a UFLA, quando apoia seu discurso

na Constituição Federal e nas Leis, tornar inquestionáveis suas práticas e ações, pois legitimadas legalmente.

6.2.2 Dissimulação

A dissimulação pode ser considerada uma forma pela qual se busca manter relações de poder, ou seja, é um modo de discursar que objetiva o poder por meio de manifestações implícitas (metafóricas), desviando a atenção de seu público. A dissimulação pode ser expressa pelo deslocamento e pela eufemização. A construção simbólica das estratégias de deslocamento é utilizada para referir-se a um determinado sujeito/objeto referindo-se a outro, ou seja, designa todo atributo positivo ou negativo para esse outro objeto/sujeito. A estratégia de eufemização constitui-se de uma construção simbólica com o objetivo de criar e sustentar ações para estimular uma valorização positiva das ideologias apresentadas (THOMPSON, 1995).

6.2.2.1 Estratégia de Eufemização

O eufemismo é um recurso literário que representa a linguagem através de uma atenuação da mensagem (THOMPSON, 1995). É uma expressão metafórica resultante de um processo consciente de criação na escolha de elementos que devam substituir a palavra a evitar, de modo que sua produção é determinada antes de tudo pela pressão social. O eufemismo está sempre ligado a um fato social, sujeito, portanto ao processo evolutivo decorrente do progresso da civilização; reflete uma obediência, uma submissão à pressão social (NASCIMENTO, 1977).

Para percebermos a presença dessa estratégia de operação de ideologia nas missões analisadas, valemo-nos de algumas noções abordadas no trabalho desenvolvido por Shiroma (2002), que trata da prática de gerencialismo na educação superior, eufemisticamente denominada de “política de profissionalização”.

Para a autora, o conceito de “profissionalização” remete a um *status* profissional, no qual se adquire base de conhecimento específico que permite ter controle sobre o trabalho que

se desenvolve. Assim, o conceito *profissões* teve origem no século XIX, com o crescimento das profissões em função da consolidação do Estado Moderno. Até 1960, as profissões eram compreendidas, quase que exclusivamente, dentro de uma interpretação funcionalista. Nessa perspectiva, o processo de profissionalização era visto como uma forma de melhorar a sociedade, e o conhecimento profissional era tido como instrumento para resolução de problemas. Esse conceito modificou-se nos anos 60, quando houve uma profusão das profissões relacionadas ao Estado e aos serviços públicos. Já nos anos 90, houve uma nova reflexão no debate sobre profissões. Nos documentos das reformas educativas dos anos 90, o conceito de profissionalização foi direcionado no sentido de um abandono do modelo profissional que atendia a aspirações da natureza pública. Ainda conforme a autora, atualmente, a profissionalização funciona como um artifício para proclamar a independência do especialista, dos detentores do saber técnico, desprovidos de valores próprios, reduzidos apenas à perícia de seu trabalho (SHIROMA, 2002).

Ser profissional significa ser um eficiente fornecedor de um predeterminado produto (RIBBINS, 1990, *apud* SHIROMA, 2002). Nessa perspectiva, não haveria autonomia, característica das profissões, mas aumento dos laços de dependência, uma vez que essa nova noção de profissional ressalta os compromissos dele com seu cliente. Nesse relacionamento, “obrigações mútuas são negociadas, obrigações morais do profissional que presta o serviço de um modo que é dada prioridade aos interesses do cliente, adquirindo quase o *status* de um contrato social” (SHIROMA, 2002, p. 5-6). Nesse ponto de vista, pode-se compreender a expressão “política de profissionalização” como instrumento de consequências desastrosas à educação pública, como a tendência da organização do trabalho e do processo de trabalho no capitalismo a partir da divisão do trabalho, da separação entre as tarefas simples execução, a rotinização de tarefas mais qualificadas e o crescente controle sobre cada etapa do processo de trabalho (DENSMORE, 1987).

Esse resgate da divisão do trabalho como estratégia de redução de custos atua como forma de controle da força de trabalho. Interessante se faz citar a distinção proposta por Derber (1978, *apud* DENSMORE, 1987) entre proletarização técnica e ideológica. Explica o autor que a “proletarização técnica” significa perda de controle das decisões sobre os aspectos técnicos do seu trabalho. Entretanto, a “proletarização ideológica” refere-se à perda de controle do trabalhador sobre decisões relativas às metas e objetivos de seu próprio trabalho. Diante dessa perspectiva, o sistema de política de profissionalização procura alcançar disciplina e produtividade, sem retirar o conhecimento técnico, e, ao fazê-lo, leva os agentes a

ideologicamente identificar seus próprios interesses com aqueles da organização (DERBER, 1978, *apud* DENSMORE, 1987. p. 74).

O discurso gerencialista refere-se à ação mais que reflexão. Um dos critérios definidores dos profissionais é o de que sua educação e treinamento estejam ligados à universidade. Isso asseguraria, em parte, que o preparo profissional seja mantido independente de controle político ou de interesses comerciais. “Quanto mais a face prática for o alvo dos debates, menos capazes serão, as universidades, de determinar o conteúdo dos cursos e menos preparadas estarão para resistir a pressões políticas” (SHIROMA, 2002, p. 8).

A universidade que se apoia prioritariamente em uma cultura humanística, e não comercial, é livre para engajar-se em pesquisas, ou em investigações sem relevância imediata para as demandas práticas do mundo cotidiano. Isso é o que garante o desenvolvimento de novas formas de conhecimento e qualificação, conduzindo a avaliações críticas do modo de vida social. Conforme Shiroma (2002. p. 8), é justamente “a possibilidade do livre pensar, de questionar o estabelecido, que motiva os reformadores a insistirem na pesquisa da prática para justificar sua retirada do ambiente universitário”. Assim, decidem por um tipo de conhecimento que não pode ser construído de outra forma senão na prática profissional. Este ataque taxa os cursos universitários como “ultra-teóricos”, que oportunizam o desperdício de tempo. “A própria crítica à teoria, ironicamente, atesta a sua validade [...] A contradição presente no cerne desta crítica é que se tal teoria é tão altiva e irrelevante como pode ser, ao mesmo tempo, nociva?” (HOYLE; JOHN, 1995 *apud* SHIROMA, 2002, p. 9).

O termo “profissional”, na atualidade, está ideologicamente carregado das noções de competências, de autoridade legitimada por um conhecimento específico, de autonomia para exercer um ofício, remetendo à experiência prática e altos salários. Nesse sentido, consideramos sua presença no texto das missões analisadas nesta pesquisa como um eufemismo, uma construção simbólica, cujo fim é buscar um valor positivo ao termo para sustentar a ideologia da “política de profissionalização” nas universidades.

Outro vocábulo que detecta a utilização da estratégia do eufemismo nas missões é “inovação”. Segundo Stal e Fujino (2005), a criação de empreendimentos dentro e fora das universidades que envolvem cooperação entre a universidade, a indústria e o governo ficou conhecida como “Hélice Tripla”. Essa metáfora trata de modelo de inovação em que cada hélice compõe uma esfera institucional independente, mas trabalha em cooperação com as demais através de fluxos de conhecimentos. Ainda conforme o autor, essas conexões assumem cada vez mais o papel uma das outras. As universidades, por exemplo, têm assumido uma postura empresarial, licenciando patentes e criando empresas de base

tecnológica. Já as empresas se localizam no centro dessa rede de interações, determinando a velocidade e direção do processo de inovação e mudança tecnológica.

Como se depreende de Stal e Fujino (2005, p. 7), “É consenso que a inovação se realiza nas empresas, com a oferta ao mercado de novos produtos e serviços.” Os autores ainda defendem que as universidades têm assumido, nos últimos anos, variadas funções e que sua missão, além de educação e formação de recursos humanos, passou a assegurar as relações entre “universidade-empresa”. Para eles, sob a ótica da Lei da Inovação, cabe às universidades assegurarem a transferência dos resultados de pesquisas às empresas para garantirem o fluxo de informação entre elas. Não obstante, os autores ainda sustentam que a cultura organizacional das universidades constitui um entrave à cooperação entre universidade-empresa, por sustentarem valores ideológicos conflitantes com as parcerias empresariais. Todavia, diante da pressão da difusão da inovação como agente do desenvolvimento econômico, há fortes expectativas pela flexibilização das universidades públicas, nas condições de licenciamento de propriedade intelectual para o setor empresarial em decorrência da atuação por parte do governo.

Considerando tais colocações, remetemo-nos ao capítulo 3 da presente pesquisa, na subseção “Medidas legais em prol da privatização da universidade pública”, em que analisamos as diversas legislações, que, desde a década de 90, têm sido aprovadas com o objetivo de permitir e fortalecer as parcerias de universidades públicas com outras entidades, inclusive empresas privadas. Percebe-se que essas práticas têm sido mais intensivas na última década, de forma que o governo é o protagonista nessa orientação, através da limitação de despesas com a educação, da limitação de repasse de verbas às universidades e da promulgação de leis garantindo a aproximação dessas universidades aos interesses pragmáticos do mercado.

Ao longo da análise textual das missões fica evidente a presença de um discurso ambíguo, ou seja, a presença de dois discursos que não combinam. Ora defende-se a formação humanística, ora se volta aos desígnios do mercado. Todavia, o que se depreende dessas análises é que existe certa resistência por parte das universidades em fazer menção direta ao mercado. Esse fato justifica a utilização da estratégia de eufemismo através das palavras “inovação” e “profissional” e suas formas correlatas, de modo que elas aparecem em 11 das 19 missões ocorrendo por 13 vezes, como se pode observar no quadro abaixo:

Quadro 5 – Estratégia de dissimulação

UNIVERSIDADE	OCORRÊNCIAS DA ESTRATÉGIA DE EUFEMISMO
UNIFAL	<ul style="list-style-type: none"> • “Comprometendo-se [...] com a inovação”
UNIFEI	<ul style="list-style-type: none"> • “Formação de profissionais”
UFJF	<ul style="list-style-type: none"> • “Formação do ser humano para o exercício profissional”
UFLA	<ul style="list-style-type: none"> • “Formando cidadãos e profissionais [...]” • Valorização profissional dos docentes, discentes e técnicos administrativos”
UFOP	<ul style="list-style-type: none"> • “Formação do sujeito como profissional ético [...]”
UFU	<ul style="list-style-type: none"> • “Formar profissionais”, “disseminar a ciência, a tecnologia e a inovação”
UFV	<ul style="list-style-type: none"> • “Visando à [...] inovação”
UNIRIO	<ul style="list-style-type: none"> • “Preparando profissionais”
UFRJ	<ul style="list-style-type: none"> • “Exercer profissões de nível superior”
UFTM	<ul style="list-style-type: none"> • “Atuar [...] na formação de profissionais”
UFRRJ	<ul style="list-style-type: none"> • “Visando à formação de profissionais-cidadãos”

Fonte: Elaborado pela autora

Levando em consideração as reflexões realizadas acima, em associação com a análise das práticas sociais (realizada nos capítulos 2 e 3), compreende-se que essa política de profissionalização e inovação que as missões abordam, aparentemente, atende a reivindicações de certas perspectivas e interesses na direção de uma formação mais prática, menos teórica, um ensino profissionalizante com conhecimento diretamente útil.

Segundo Gibbons (1788, *apud* HARGREAVES, 1998, p. 13) existe uma distinção entre dois modos de produção de conhecimento: o Modo 1 é produzido na universidade, mais voltado à pesquisa básica, guiado pela criatividade individual, marcado por uma fronteira entre a produção e a utilização do conhecimento; já o Modo 2 é focado em um problema, dirigido pela demanda, intensamente preocupado com o conhecimento que seja útil, mais próximo da pesquisa aplicada, isto é, o conhecimento que pode ser utilizado em algum lugar no “mundo real” por profissionais. Nesse sentido, Hargreaves (1998) afirma que parte das pesquisas educacionais está se transferindo para o Modo 2. Esse viés em que a pesquisa é

tomada para solução de problemas imediatos suscitados pela prática é recomendado e desejado pelo autor, por ser o modelo que floresceu nas indústrias, estimulado por esforços para inovação, tornando-se o modelo hegemônico de profissionalização na educação.

O modelo da profissionalização para solução imediata de problemas é baseado na implementação do gerencialismo, em busca de métodos de eficiência no ensino superior. Retomando as prescrições expressas nos documentos analisados anteriormente e elaborados pela UNESCO, OCDE, o BM e pelo Processo de Bolonha para a gestão da educação, recomendam-se a profissionalização e a inovação nos cursos superiores com vistas à redução de custos e à primazia da difusão do conhecimento considerado útil. A profissionalização e a inovação têm se difundido como um modelo globalizado que inspira as mesmas diretrizes para a educação em países centrais e periféricos do mundo ocidental.

6.2.2.2 *Estratégia de Deslocamento*

A estratégia de deslocamento utiliza-se de termos que geralmente são usados para menção a pessoas ou objetos para se referir a outros de forma que os sentidos bons ou ruins são transferidos para o novo referente (THOMPSON, 1995). O deslocamento pode ser marcado pela eufonia, pelo discurso dos vocábulos positivos, utilizando-se do sentido na enunciação. Para Maingueneau (1997), o estudo do léxico ocupa um lugar importante na análise do discurso. Por mais que o analista afirme que o essencial não seja a unidade lexical, nem por isso essa unidade perde seu estatuto singular. Essa análise pode se dar pelo estudo das variações semânticas de um termo que constitui parte integrante da produção de um determinado texto. Trata-se de analisar as unidades lexicais como elementos singulares que constituem objeto semântico de investigação. Para Maingueneau (1997, p. 139), “a intricação essencial entre os enunciados apreendidos em sua linearidade e os processos que atuam sobre o conjunto do discurso só pode representar uma realidade incontornável para a AD”.

Podemos observar que essa estratégia aparece no texto das missões com a retórica de um vocábulo criteriosamente selecionado, por exemplo: *alto nível, competência, excelência, instituição de referência, qualificados, de alta qualidade*, léxicos portadores de teor intrinsecamente positivo. A questão dessa análise não é apresentar um posicionamento contra ou favor de qualidade, competência, produtividade ou eficiência nas missões das universidades. Todavia, destaca-se a emolduração de novo perfil de “competente

tecnicamente e inofensivo politicamente” que gradativamente vem redefinindo a educação superior. “A prática social vai tornando-se prática comercial. Promove-se, com estas medidas, não uma parceria, mas um mercado de produtos e serviços educacionais” (SHIROMA, 2002, p. 10).

Mais uma vez, demarcamos nessa pesquisa uma corrente de pensamento que vem comprometendo a produção verdadeiramente intelectual, as pesquisas básicas, teóricas, o livre pensar, a reflexão sobre a sociedade em que vivemos. A aceitação dessa corrente pode condenar a universidade à resolução de problemas imediatos postulados unicamente pela prática (comercial). Essa reflexão é necessária, uma vez que revela a concepção funcionalista que norteia a política da mercantilização da educação. Essa versão do gerencialismo na educação parece estar conseguindo penetrar no campo educacional, embora haja resistência. Esse discurso de competitividade, característico do início dos anos 90, vem de maneira camuflada introduzindo essa ideologia gerencialista globalizada nas universidades públicas do país.

Desse modo, com base na análise textual das missões, a estratégia de deslocamento encontra-se presente em 8 das 19 missões, ocorrendo por 10 vezes, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 6 – Estratégia de deslocamento

UNIVERSIDADE	OCORRÊNCIAS DA ESTRATÉGIA DE DESLOCAMENTO
UNIFEI	<ul style="list-style-type: none"> • Formação de profissionais de alto nível
UFPA	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a excelência do ensino [...] formando cidadãos e profissionais qualificados [...] conhecimento científico e tecnológico de alta qualidade
UFMG	<ul style="list-style-type: none"> • Destacando-se como instituição de referência
UFJS	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver com excelência as atividades de ensino
UNIFESP	<ul style="list-style-type: none"> • Ser reconhecida pela sociedade como uma universidade de excelência
UFU	<ul style="list-style-type: none"> • Formar profissionais qualificados
UNIRIO	<ul style="list-style-type: none"> • Preparando profissionais competentes
UFF	<ul style="list-style-type: none"> • Com competência técnica

Fonte: Elaborado pela autora

A presença desses vocábulos na missão retrata a essência persuasiva da linguagem, procurando apresentar condições ideais de uma universidade ideal. Por exemplo: a) UNIFEI “de alto nível”. Essa expressão possui o significado daquilo que apresenta um nível acima do esperado, acima do desejado, sendo sinônimo da palavra *excelência*; b) UFMG “instituição de referência”. Ser uma universidade de referência consiste em procurar satisfazer as necessidades do consumidor como um dos principais objetivos dessa instituição, c) UFF “competência técnica”. Essa expressão caracteriza-se como um termo empresarial importado para a missão acadêmica. Segundo Fleury e Fleury (2001), o termo *competência* introduz a noção de empresa como carteira de competências, de forma que as organizações têm buscado transformar os recursos humanos em lucro. Para esses autores, “as competências” deveriam englobar três critérios: oferecer reais benefícios aos consumidores, ser difícil de imitar e prover acesso a distintos mercados. Essa combinação pode ser alcançada pela empresa que possuir a capacidade de combinar, misturar e integrar recursos em produtos e serviços.

Explica Chauí (2003) que, uma organização diferencia-se de uma instituição quando define sua prática social de acordo com sua instrumentalidade, referindo-se ao conjunto de meios (administrativos) para obtenção de um objetivo particular. Está referida a operações definidas como estratégias balizadas pelas idéias de eficácia e de sucesso, é regida pelas idéias de gestão, planejamento, previsão, controle e técnica. Já a instituição compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes. Para a instituição social universitária, é crucial saber por que, para que e onde existe, uma vez que uma instituição social deve sempre aspirar à universalidade. Isso significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição.

Assim, a análise dessa estratégia reflete a mensagem que incorpora o próprio gênero discursivo das missões, ou seja, propõe uma justificativa para a existência da instituição, revela a imagem que a instituição procura projetar em uma determinada sociedade, como se num processo de competição estivesse, assumindo características próprias das organizações.

6.2.3 Reificação

A reificação é outro modo de operação da ideologia em que as relações de poder podem ser criadas e sustentadas a partir da ocultação sócio-histórica dos fatos, de forma que essa ocultação retrata uma situação transitória, histórica, como se permanente, natural e atemporal fosse. (THOMPSON, 1995).

O estudo da reificação se consolidou em 1923 com a obra de Lukács (1989), “História e Consciência de Classe”. Para ele, a reificação envolve uma nova configuração histórica da análise social do conceito de mercadoria, ou seja, o capitalismo caracteriza-se pela dominação do valor de troca, como dominação abstrata que as “coisas” exercem sobre os sujeitos. O autor propõe uma análise “do caráter fetichista da mercadoria como forma de objetividade” e o “comportamento do sujeito que lhe está coordenado, questões cuja compreensão basta para permitir uma visão clara dos problemas ideológicos do capitalismo” (LUKÁCS, 1989, p. 98).

Afirma Lukács (1989) que, diante das transformações das comunidades primitivas em sociedades mais complexas a troca direta entre produtor e consumidor oportunizou o aparecimento de novos agentes mercantis, como é o caso do intermediário, isto é, “o comerciante que compara os preços monetários e arrecada a diferença” (LUKÁCS, 1989, p. 99). Em contraposição, no capitalismo moderno a forma mercantil aparece como uma forma dominante sobre todo o conjunto social. Assim desenvolvia-se o caráter pessoal das relações econômicas; mas, “quanto mais a evolução progredia, mais complicadas e mediatizadas surgiam suas formas” (LUKÁCS, 1989, p. 100). A “objetividade ilusória” analisada pelo autor assenta-se na estrutura mercantil, em que relações entre pessoas tomam o caráter de relações entre coisas (LUKÁCS, 1989, p. 97). O homem é submetido tanto materialmente quanto psicologicamente a uma realidade abstrata e fragmentada, e vai deixando de perceber as mediações entre ele e a totalidade.

A racionalidade produtiva do capitalismo avançado promove a eliminação das propriedades qualitativas dos homens. Este processo possui implicações diretas no sujeito, pois a perda da totalidade do objeto enquanto produto do trabalho humano significa a própria perda da totalidade da consciência do sujeito. O processo em que o indivíduo está inserido, caracterizado pela universalização da forma mercantil, é correspondente à forma interior da empresa industrial. A estrutura da sociedade capitalista é a própria estrutura de uma empresa mecanizada e racionalmente administrada. Existe uma aproximação entre a universalização da mercadoria como forma dominante da realidade moderna e o destino do homem, uma vez que

é ele próprio a mercadoria inserida na produção industrial. A reificação está presente na consciência do indivíduo e na totalidade da sociedade dominada pela mercadoria. Este processo encobre as relações humanas e as manifestações da vida do homem, que são colocadas no objeto da produção. As determinações da produção tornam obscuro o sujeito reificado. Em relação a este processo reificante, afirma: “[...] esta fragmentação do objeto da produção é também necessariamente a fragmentação do seu sujeito” (LUKÁCS, 1989, p. 103).

As estratégias aqui analisadas para a construção simbólica da reificação são: a naturalização e a nominalização. A naturalização aborda fatos sociais e históricos como simples acontecimentos naturais, desencadeados de acordo com suas respectivas ações passadas. Já a nominalização ocorre com a mudança de classe das palavras, deixando-se de referir a uma atividade, ou ação, e passando a designar essa atividade por meio de um nome (substantivo).

6.2.3.1 Estratégia de Naturalização

Para Dahlet (2015), a naturalização caracteriza-se pela imposição do domínio econômico como campo natural, ao qual ninguém se pode opor. Todos os homens, por exemplo, em caso de crise, são vítimas de elementos naturais (onipresente, sem agente, sem paciente). Assim, de um modo geral, o que está implicitamente apagado é a atuação de organismos e processos mundialistas, que apregoam que é inútil ou até mesmo irrisória qualquer vontade de acabar com a injustiça de seus efeitos. Tamanha é a penetração da ideologia capitalista, que de forma natural ela passa a ser apresentada inclusive pelos defensores, mais ou menos radicais, de um modelo do Estado Social. Dessa forma, a naturalização justifica e reproduz a desigualdade social.

A naturalização é fator que se observa a partir da multiplicidade de funções que a universidade pública procura englobar nos seus objetivos descritos nas missões. Como já tratado no capítulo 2 desta pesquisa, segundo Santos (2005), no ano de 1987 a OCDE prescreveu dez funções predominantes que a universidade deveria oferecer: 1) educação geral e pós-secundária, 2) investigação, 3) fornecimento de mão de obra qualificada, 4) educação e treinamento altamente qualificados, 5) fortalecimento de competitividade da economia, 6) mecanismo de seleção para empregados de alto nível, 7) mobilidade social, 8) prestação de

serviço à região e à comunidade local, 9) paradigmas de aplicação de práticas nacionais e 10) preparação para os papéis de liderança.

Com o passar do tempo, essa multiplicidade de funções passou a ser ainda mais complexa e exigível, fazendo perdurar no tempo o que Santos (2005) denomina de as três crises da universidade: de hegemonia, institucional e de legitimidade. Conforme relatado na subseção “As crises da universidade pública” (cap. 2), para o autor, há crise de hegemonia sempre que uma dada condição social deixa de ser considerada necessária, única e exclusiva. A universidade sofre uma crise de hegemonia no momento em que sua incapacidade para desempenhar funções contraditórias leva os grupos sociais mais atingidos pelo seu déficit funcional ou o Estado em nome deles a procurar meios alternativos de atingir seus objetivos. Nesse contexto, diante da busca frustrada das universidades públicas em desempenhar funções contraditórias, acabam por procurar meios alternativos para atingir seus objetivos. A crise de legitimidade é provocada pelo fato de a universidade ter deixado de ser uma instituição consensual em meio à contradição entre a hierarquização dos saberes especializados e as exigências de democratização da universidade e da reivindicação da igualdade de oportunidades para as classes populares. A crise institucional tem como causa a autonomia e a especificidade organizacional da instituição universitária através da reivindicação de maior autonomia na definição dos valores e objetivos da universidade e a pressão crescente de submissão da universidade a critérios de eficácia e de produtividade.

Ainda conforme Santos (2005), essas três crises apresentam, também, como causas relacionadas entre si: a crise financeira, as debilidades institucionais, e a abertura generalizada do bem público universitário à exploração comercial. Num suposto conflito entre a ideia de universidade como instrumento de mobilidade social e formação humanística com os ditames do neoliberalismo, mais uma vez fica claro que persiste no texto das missões a ambiguidade de dois discursos que não combinam. Embora haja certa resistência por parte das universidades em fazer menção direta ao mercado, naturaliza-se a ideia de que a única alternativa para a superação dessas crises por que passam a universidade pública é a criação do mercado universitário a partir de sua descapitalização.

Para essa estratégia de ideologia, decidimos dividir a análise a partir de elementos textuais que possam revelar a influência dessas três crises no texto das missões das universidades.

6.2.3.1.1 Crise de Hegemonia

No que se refere à análise da influência da crise de hegemonia no discurso das missões, procuramos nos ater aos vocábulos que caracterizam a multiplicidade de funções que cada universidade se propõe a desempenhar, destacando a contradição existente nessas funções. Nesse sentido a naturalização da crise de hegemonia aparece em 17 das 19 missões analisadas, ocorrendo por 29 vezes, como se vê no quadro abaixo:

Quadro 7 – Estratégia de naturalização, crise de hegemonia

(continua)

UNIVERSIDADE	OCORRÊNCIA DA ESTRATÉGIA DE NATURALIZAÇÃO
UNIFAL	<ul style="list-style-type: none"> • A justiça, a inclusão social/ a inovação; princípios da reflexão crítica, da liberdade de expressão/ sistematizando o conhecimento
UNIFEI	<ul style="list-style-type: none"> • Bem estar da humanidade/ desenvolvimento científico e tecnológico brasileiro; progresso social/ econômico /cultural
UFJF	<ul style="list-style-type: none"> • Saber filosófico/ científico/ artístico/ tecnológico
UFLA	<ul style="list-style-type: none"> • Formando cidadãos/ profissionais qualificados; desenvolvimento social/ econômico/ ambiental; conhecimento científico e tecnológico/ princípios éticos de formação humanista
UFMG	<ul style="list-style-type: none"> • Base científica/ humanística; conhecimentos científicos, tecnológicos/ culturais; desenvolvimento econômico/ diminuição de desigualdades sociais
UFOP	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento científico/ tecnológico/ social/ cultural/ patrimonial/ ambiental; • Sujeito como profissional ético/ crítico-reflexivo/ criativo/ empreendedor/ humanista/ agente de mudança
UFSJ	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimentos acadêmico/ tecnológico/ artístico/ filosófico
UFU	<ul style="list-style-type: none"> • A ciência/ a tecnologia/ inovação/ a cultura/ a arte na sociedade
UFV	<ul style="list-style-type: none"> • Universalização da educação superior pública de qualidade/ à inovação/ • À promoção do desenvolvimento institucional; à formação de cidadãos com visão técnica/ científica/ humanística
UFABC	<ul style="list-style-type: none"> • Educação integral do povo brasileiro/ atender demandas técnicas dos setores produtivos

Quadro 7 – Estratégia de naturalização, crise de hegemonia

(conclusão)

UNIVERSIDADE	OCORRÊNCIA DA ESTRATÉGIA DE NATURALIZAÇÃO
UFES	<ul style="list-style-type: none"> • Avanços científicos/ tecnológicos/ artísticos/ culturais; formar cidadãos/ com capacidade de implementar soluções
UNIRIO	<ul style="list-style-type: none"> • Exercício pleno da cidadania, mediante formação humanista, crítica e reflexiva/ preparando profissionais competentes e atualizados para o mundo do trabalho
UFRJ	<ul style="list-style-type: none"> • Exercer profissões de nível superior/ exercer a cidadania
UFTM	<ul style="list-style-type: none"> • Formação de profissionais/ melhoria da qualidade de vida da população; desenvolvimento socioeconômico/ cultural/ tecnológico
UFF	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento científico/ econômico/ sócio-cultural; cidadão imbuído de valores éticos/ com competência técnica
UFRRJ	<ul style="list-style-type: none"> • Profissionais-cidadãos; mundo do trabalho/ construção da justiça social
UFVJM	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento científico/ econômico/ sócio-cultural;

Fonte: Elaborado pela autora

Diante dos exemplos expostos no quadro acima, podemos observar que existem muitas funções contraditórias apontadas no discurso de cada missão. Vejamos alguns exemplos: a) UNIFAL “princípios da reflexão crítica, da liberdade de expressão/ sistematizando o conhecimento”, como pode uma universidade apontar como objetivo institucional a primazia pelos princípios da reflexão crítica e liberdade de expressão, sendo que apresenta também como objetivo a sistematização do conhecimento? Entende-se aqui a sistematização do conhecimento de modo instrumental. Sistematizar significa colocar-se em ordem de acordo com um sistema, de acordo com regras estabelecidas, o que vai de encontro com a reflexão crítica e livre; b) UFOP “sujeito como profissional ético/ crítico-reflexivo/ criativo/ empreendedor/ humanista/ agente de mudança”. Também nesse excerto dessa missão resta evidente como a universidade aponta uma série de qualificações para o profissional que pretende formar. Essa multiplicidade de funções é contraditória, representa uma resposta àquilo que a sociedade e o mercado, concomitantemente, esperam da universidade. Assim a missão apresenta critérios humanistas “ético, crítico-reflexivo, humanista”, produtivistas “criativo, empreendedor” e de mobilidade “agente de mudanças”.

Essa breve análise teve o intuito de revelar como a missão institucional, que tem como característica de seu próprio gênero ser um texto curto e direto, responde a pressões sobre ela impostas como maior abertura ao mercado e a investidores, mesmo ainda ligada a propósitos humanistas. Isso retrata a estratégia de ideologia da naturalização, uma vez que essa abertura aos ideais neoliberalistas vai incorporando-se e mantendo-se na imagem simbólica da universidade, até que não se apresente mais resistência a eles. Isso também traz indicativos da crise de hegemonia que, conforme Santos (2005), iniciou-se ainda no período do capitalismo liberal do século XIX e perdura até os dias de hoje na universidade, que, como se pode depreender de tudo que já foi explanado nesta pesquisa, tem sido cada vez mais atingida pela falta de investimento público, forçando a universidade a buscar meios próprios de sobrevivência.

6.2.3.1.2 Crise de Legitimidade

Para análise da influência da crise de legitimidade no discurso das missões, procuramos destacar os vocábulos que caracterizam o fato de a universidade ter passado a ser uma instituição que se contradiz entre aspectos da hierarquização dos saberes especializados e das exigências de democratização da igualdade de oportunidades. Nesse sentido, a naturalização da crise de legitimidade aparece em 16 das 19 missões analisadas, ocorrendo por 31 vezes, como se vê no quadro abaixo:

Quadro 8 – Estratégia de naturalização, crise de legitimidade

(continua)

UNIVERSIDADE	OCORRÊNCIA DA ESTRATÉGIA DE NATURALIZAÇÃO
UNIFAL	• Formação plena do ser humano/ a democracia
UNIFEI	• Profissionais de alto nível/ bem estar da humanidade
UFJF	• Saber filosófico, científico, artístico e tecnológico/ sociedade democrática
UFLA	• Disseminando a cultura acadêmica/ gestão democrática
UFMG	• Intervenções transformadoras na sociedade/ sólida base científica

Quadro 8 – Estratégia de naturalização, crise de legitimidade

(conclusão)

UNIVERSIDADE	OCORRÊNCIA DA ESTRATÉGIA DE NATURALIZAÇÃO
UFOP	<ul style="list-style-type: none"> • Profissional/ sociedade [...] democrática
UFSCAR	<ul style="list-style-type: none"> • Excelência acadêmica/ Livre acesso ao conhecimento; Universidade promotora de valores democráticos; Gestão democrática
UFSJ	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver com excelência as atividade/ socialização dos conhecimentos acadêmico
UNIFESP	<ul style="list-style-type: none"> • Universidade de excelência nas áreas de conhecimento de sua especialidade
UFU	<ul style="list-style-type: none"> • Formar profissionais qualificados/ a difusão de valores democráticos
UFV	<ul style="list-style-type: none"> • Universalização da educação superior pública de qualidade/ visão técnica, científica
UFABC	<ul style="list-style-type: none"> • Educação integral do povo brasileiro
UNIRIO	<ul style="list-style-type: none"> • Diversos campos do saber/ preparando profissionais competentes e atualizados
UFRJ	<ul style="list-style-type: none"> • Preparando profissionais competentes e atualizados/ pela consolidação da democracia
UFVJM	<ul style="list-style-type: none"> • Inspirado nos ideais da democracia
UFRRJ	<ul style="list-style-type: none"> • Diversos campos do saber/ atuar na construção da [...] • Democracia

Fonte: Elaborado pela autora

Como se pode observar nos excertos acima, é constante a abordagem da democratização do ensino superior, como também se faz presente o enfoque da especialização e excelência do ensino. Mais uma vez a universidade responde aos distintos anseios da sociedade e do mercado acadêmico. Nesse sentido, para melhor entendimento da análise que nos propomos realizar, cabe exemplificar: a) UNIFEI “profissionais de alto nível/ bem estar da humanidade”. A menção ao bem estar da humanidade colide com o intuito de hierarquização do ensino a partir da formação de profissionais de alto nível, remetendo-se a ideia de competitividade; b) UFSCAR “Excelência acadêmica/ Livre acesso ao conhecimento; Universidade promotora de valores democráticos; Gestão democrática”; UFSJ “desenvolver

com excelência as atividade/ socialização dos conhecimentos acadêmicos”. *Excelência* é uma expressão transportada do mundo empresarial para o discurso das missões, representando um valor de grandeza a ser perseguido por organizações, enquanto os valores democráticos e a socialização do conhecimento traduzem-se nos significados atribuídos à liberdade e a igualdade com base em reflexões éticas.

Conforme Silva Júnior e Sguissardi (2000), o ensino superior brasileiro tem passado por uma reconfiguração, destacando-se a restrição da esfera pública e a expansão da esfera privada fazendo surgir os descompassados espaços “semipúblicos e semiprivados”. Para o autor, as novas faces da educação superior brasileiras não parecem trilhar o caminho que garante um avanço significativo da educação pública e da inclusão social; pelo contrário, aproxima-se da apartação social entre a minoria incluída e a maioria dos cada vez mais excluídos da sociedade da informação. Esse processo tem gerado, paulatinamente, a reorganização do espaço social segundo a lógica do mercado, assemelhando a universidade a uma empresa.

A naturalização como essas ideias são evidenciadas no discurso das missões pressupõe sinais da manutenção da crise de legitimidade nas instituições universitárias que nos termos de Santos (2005), desenvolveu-se no período batizado pelo autor de *capitalismo organizado*, iniciando-se no final do século XIX. Os fatores dessa crise estavam nas lutas pelos direitos sociais, mas que hodiernamente tem segmentado o sistema universitário e causado uma crescente desvalorização dos diplomas universitários.

6.2.3.1.3 Crise Institucional

Considerando a influência da crise institucional no discurso das missões, que se caracteriza pela reivindicação de maior autonomia na definição dos valores e objetivos da universidade, além da pressão de submissão da universidade a critérios de eficácia e de produtividade, procuramos destacar, como, simbolicamente, aparecem nesses discursos termos que respondem diretamente a essas exigências. Dessa forma, a naturalização da crise institucional aparece em 16 das 19 missões analisadas, ocorrendo por 25 vezes, como demonstra o quadro abaixo:

Quadro 9 – Estratégia de naturalização, crise institucional

UNIVERSIDADE	OCORRÊNCIA DA ESTRATÉGIA DE NATURALIZAÇÃO
UNIFEI	<ul style="list-style-type: none"> • Exercício da boa gestão
UFJF	<ul style="list-style-type: none"> • Sistematizar o saber
UFLA	<ul style="list-style-type: none"> • Produzindo conhecimento; princípios da autonomia universitária
UFMG	<ul style="list-style-type: none"> • Instituição de referência
UFOP	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir [...] o conhecimento; empreendedor
UFSCAR	<ul style="list-style-type: none"> • Planos de ação; Gestão
UFSJ	<ul style="list-style-type: none"> • Produção [...] dos conhecimentos acadêmico
UNIFESP	<ul style="list-style-type: none"> • Universidade de excelência nas áreas de conhecimento de sua especialidade
UFU	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir conhecimento;
UFV	<ul style="list-style-type: none"> • Exercer ação integrada das atividades; visão técnica; demandas da sociedade
UFABC	<ul style="list-style-type: none"> • Atender às demandas técnicas dos setores produtivos
UFES	<ul style="list-style-type: none"> • Produzindo [...] conhecimento ; capacidade de implementar soluções
UNIRIO	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir [...] o conhecimento; profissionais competentes e atualizados
UFRJ	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos estratégicos; dominar, ampliar, cultivar, aplicar e difundir
UFF	<ul style="list-style-type: none"> • Produção [...] do conhecimento; competência técnica
UFRRJ	<ul style="list-style-type: none"> • Cidadãos com autonomia para o aprendizado contínuo

Fonte: Elaborado pela autora

A priori, cabe salientar a recorrência do verbo *produzir* que aparece nas seguintes variáveis: UFLA “produzindo conhecimento”, UFOP “Produzir [...] o conhecimento”, UFSJ “produção [...] dos conhecimentos acadêmicos”, UFU “produzir conhecimento”, UFES “produzindo [...] conhecimento”, UNIRIO “Produzir[...]o conhecimento”, UFF “produção [...] do conhecimento”. A utilização do verbo *produzir* nessas missões representa a visão do

conhecimento como um produto, que deve ser produzido e comercializado. Essa abordagem revela a universidade como prestadora de serviços, como criadora de condições para a concorrência e para o sucesso do mercado, reforçando a imagem da universidade como produtivista e fornecedora de mão de obra para o mercado de gestão universitária.

Ademais, também merece referência a utilização dos seguintes termos que foram importados do discurso empresarial: a) UNIFEI “exercício da boa gestão”. *Gestão* é sinônimo de administração, a universidade fala aqui com seus investidores; b) UFJF “sistematizar o saber”. *Sistematizar* significa organizar de acordo com o sistema (empresarial); c) UFMG “Instituição de referência”. Esse termo define a instituição como empresa em que se pode confiar; d) UFOP “empreendedor”, significando aquele que sabe identificar oportunidades e transformá-las em atividade lucrativa; e) UFSCAR “planos de ação”. Busca definir ações estratégicas para sobrevivência no mercado; f) UFABC “atender às demandas técnicas dos setores produtivos”. Neste excerto a universidade se coloca abertamente a disposição do mercado, como instituição prestadora de serviço e fornecedora de mão de obra; g) UFRJ “objetivos estratégicos; dominar, ampliar, cultivar, aplicar e difundir”. A utilização da expressão *objetivos estratégicos* também remete diretamente aos anseios do mercado, a universidade apresenta-se como um estrategista que pretende dominar a concorrência.

Por fim, uma única universidade trouxe expresso no seu discurso a ideia de autonomia universitária (UFLA) “princípios da autonomia universitária”. Nos anos de 2009 e 2010, no Ministério da Educação (PORTAL DO MEC, 2010), muito se discutiu a “autonomia universitária” através de debates em conferências, seminários, colóquios, entre outros. A intenção era discutir meios para efetivação da autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial da universidade, estampados no artigo 207 da Constituição Federal. Durante um debate na Conferência de Educação, Lemos (2010) destacou que a educação superior é um bem público, cabendo ao Estado assegurar o direito de acesso e a definição do modelo de universidade necessário à construção de um país soberano. A autora completou ponderando que a autonomia existe para que a universidade cumpra sua função social. Todavia, é importante para a sociedade discutir qual é o papel que deve ser assumido pelas universidades. Ao se relacionar a autonomia universitária com os processos de produção e consumo do mercado, novamente temos interesses que se chocam.

Essa análise traz indícios de confirmação do que Santos (2005) diz a respeito da crise institucional da universidade pública no Brasil que começou no período denominado pelo autor de *capitalismo desorganizado*, com início nos finais dos anos sessenta e tendo perdurado até a atualidade.

6.2.3.2 Estratégia de Nominalização

A nominalização representa uma mudança de classe de palavras, por exemplo, de verbo para substantivo. A partir dessa mudança, desfaz-se a obrigatoriedade de especificar tempo e modos verbais, bem como se retira a obrigatoriedade de explicitar agentes, objetos ou beneficiários do processo verbal.

Essa estratégia ideológica materializa-se na produção de um nome a partir de uma base verbal (*produzir – a produção*), adjetival (*ser melhor – a melhoria*), ou mesmo nominal (*o fato de ser educado – a educação*). Segundo Dahlet (2015), a nominalização para a análise do discurso pode ser retratada em três perspectivas:

- a) correspondente ao fato de que esse fenômeno é, antes de tudo, a cristalização de uma relação entre uma forma e outra, constituindo-se no produto de um enunciado que ela condensa. Essa condensação permite articular várias ideias numa forma única, o que explica sua recorrência em texto mais abstratos;
- b) trata-se de uma ligação que é mascarada, remete-se a um exterior que se vê inserido no discurso pela nominalização. Isso se dá pelo desaparecimento das marcas da enunciação. A transformação nominal caracteriza-se pela não menção dos agentes e pacientes do processo, ou do momento, e ainda menos das causas e consequências. Um dos efeitos desse apagamento das marcas da enunciação é o deixar indeterminada a posição de sujeito ou possibilitar uma posição de sujeito diferente daquela da enunciação de origem;
- c) ao remeter-se a enunciados subjacentes, a nominalização induz sempre a um efeito pré-constituído que remete a uma construção anterior e exterior. Com esse fenômeno, emerge sempre implicitamente, acompanhado de uma instrução de identificação, algo já dito em outro lugar. Isso orienta a leitura sem que o leitor se dê conta dessa indeterminação.

Desse modo, a nominalização assegura a incontestabilidade de seus enunciados, uma vez que sua forma oculta coloca fora de alcance a contra-argumentação. Essas realizações subtraem o sentido da responsabilidade de quem o enuncia, incorpora o discurso na forma de verdades irrefutáveis, corporificando a enunciação numa racionalidade simbólica. A utilização desse recurso deixa de referir-se a uma atividade, ou ação, e passa a designar atos em geral das instituições (DAHLET, 2015).

A presença da nominalização no texto das missões analisadas sugere retomar as reflexões sobre o “processo de descapitalização da universidade pública” citadas no capítulo 2 deste trabalho. A globalização transnacional da universidade com caráter mercantil tem sido transformada na solução global dos problemas da educação. O capitalismo educacional objetiva induzir a universidade pública a transpassar a crise financeira mediante a geração de receitas próprias, privatizando parte dos serviços no intuito de transformar a universidade, no seu conjunto, numa empresa, ou seja, num mercado de gestão universitária. Assim, a universidade, de criadora de condições para a concorrência e para o sucesso do mercado, vem transformando-se, gradualmente num objeto de concorrência – num mercado. (SANTOS, 2005).

O mercado global da educação hoje é visto como parte significativa do comércio mundial de serviços. Em face disso, o paradigma institucional das universidades públicas que não permite que as relações entre os públicos universitários tornem-se meras relações mercantis, tende a ser substituído por um paradigma empresarial, sujeitando as universidades a um mercado educacional globalmente desenhado para maximizar sua rentabilidade (SANTOS, 2005). Essa é a principal característica do modo de operação da ideologia reificação, ou seja, retrata o capitalismo como uma dominação do valor de troca, envolve uma nova configuração da análise social do conceito de mercadoria, como dominação abstrata que as “coisas” exercem sobre os sujeitos.

Tratando do discurso midiático, Dahlet (2015, p. 211) observa: “No contexto contemporâneo de ultrafinanciarização da economia, o papel do discurso midiático, fortemente vinculado aos tópicos neoliberais pelos monopólios empresariais em que ele se inscreve, extrapola a pura reprodução da ideologia que se empossou no mundo”. É em sentido semelhante que a ocorrência da estratégia de nominalização pode ser observada em 17 das 19 missões analisadas, ocorrendo por 65 vezes, como demonstra a tabela abaixo:

Quadro 10 – Estratégia de nominalização

(continua)

UNIVERSIDADE	OCORRÊNCIA DA ESTRATÉGIA DE NOMINALIZAÇÃO
UNIFAL	<ul style="list-style-type: none"> • A formação, [...] • Da reflexão crítica, da liberdade de expressão, [...] • A inclusão social, a inovação
UNIFEI	<ul style="list-style-type: none"> • Por meio da geração, • Disseminação, aplicação do conhecimento, • Da formação de profissionais
UFJF	<ul style="list-style-type: none"> • Aprofundando a formação do ser humano para o exercício profissional, a reflexão crítica [...] • Da construção [...] • E na defesa da qualidade de vida
UFLA	<ul style="list-style-type: none"> • Princípios éticos de formação humanística, de justiça social, • Da formação cidadã, • Da prestação de serviços públicos de qualidade, [...] • Com a edificação [...] • Com a gestão democrática, • Com o desenvolvimento social, [...] • Com a valorização humana
UFMG	<ul style="list-style-type: none"> • Na formação de indivíduos [...] • Com intervenções transformadoras na sociedade, visando o desenvolvimento econômico, • A diminuição das desigualdades sociais • E a redução das assimetrias regionais, bem como o desenvolvimento sustentável
UFOP	<ul style="list-style-type: none"> • Para a formação do sujeito [...] agente de mudança na construção
UFSCAR	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão democrática, [...] • Valorização da dedicação integral [...] • Integração da universidade
UFSJ	<ul style="list-style-type: none"> • Contribuindo com a indução de mudanças e avanços para uma sociedade justa e igualitária, por meio da produção e socialização dos conhecimentos
UFU	<ul style="list-style-type: none"> • Visando a melhoria da qualidade de vida, • A difusão de valores éticos e democráticos, • A inclusão social • E o desenvolvimento sustentável

Quadro 10 – Estratégia de nominalização

(conclusão)

UNIVERSIDADE	OCORRÊNCIA DA ESTRATÉGIA DE NOMINALIZAÇÃO
UFV	<ul style="list-style-type: none"> • Visando à universalização da educação superior pública de qualidade, • À inovação, • À promoção do desenvolvimento institucional das ciências, letras e artes e à formação de cidadãos
UFABC	<ul style="list-style-type: none"> • Com a educação integral do povo brasileiro
UNRIO	<ul style="list-style-type: none"> • Mediante a formação humanística [...] para a melhoria das condições de vida
UFRJ	<ul style="list-style-type: none"> • A educação integral do estudante [...] • Esforço de superação [...] com a construção de uma sociedade [...] livre de todas formas de opressão ou discriminação [...] • universalização da cidadania e consolidação da democracia
UFTM	<ul style="list-style-type: none"> • Atuar na geração, difusão, promoção de conhecimentos [...] com o desenvolvimento econômico [...] • Melhoria da qualidade de vida
UFVJM	<ul style="list-style-type: none"> • Promover o desenvolvimento científico
UFF	<ul style="list-style-type: none"> • A produção e difusão [...] • A formação de um cidadão [...] para o desenvolvimento
UFRRJ	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento do país (...) na construção da justiça

Fonte: Elaborado pela autora

Como se depreende desta análise, a nominalização propicia um autoapagamento da própria discursividade, uma vez que, embora o texto da missão apresente uma visão de mundo que retrata os objetivos da cada universidade, disfarça o que faz. Essa estratégia de ideologia utilizada massivamente nas missões retrata a penetração dos ideais neoliberais nos seus discursos, já que essa estratégia propicia a condensação de enunciados, a partir da articulação de ideias, até mesmo contraditórias, numa mesma forma (exemplo: *desenvolvimento*, como significado de desenvolvimento social, econômico, regional, cultural, tecnológico, científico, sustentável e institucional). Propicia ainda a desaparecimento dos agentes e seus beneficiários, bem como das causas e consequências por meio da nominalização. Por exemplo, no trecho “contribuindo com a *indução* de mudanças, por meio da *produção* e *socialização* dos conhecimentos, *geração, difusão, promoção* de conhecimentos”, não se sabe quem induz

mudanças ou promove conhecimentos para quem ou em benefício de quem. A nominalização propicia também o ocultamento de um discurso anterior e exterior, ou seja, não permite ao leitor identificar algo já dito em outro lugar (exemplo: as nominalizações *inovação*, *superação*, *universalização*, *produção*, *difusão*, etc – palavras que remetem aos ditames do Processo de Bolonha).

Segundo Dahlet (2015, p. 207), essa estratégia de ideologia naturaliza as tomadas de posição com caráter neoliberal como “meras evidências e expressões intangíveis da realidade”. Assim, para o autor “ouve-se, lê-se e vê-se o discurso neoliberal, mas não se repara. Isso explica também que cidadãos sem compromisso com os tópicos neoliberais, e mesmo adversários, estão expostos a retomá-los por sua conta no fio dos seus próprios discursos”.

6.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização dessas etapas das análises discursiva e textual das missões permitiu-nos comprovar a hipótese de que o discurso das missões das universidades federais do sudeste tem características de estratégia de negócios, ligado ao léxico empresarial, embora mantenha nos seus textos elementos e componentes que tratam da cultura institucional e de valores de formação humanística. Esses dois discursos diferentes e incompatíveis entre si fazem-se presentes no texto da missão durante toda a análise.

Isso se explica pelo fato de que dentro da própria universidade existem aqueles que defendem os cortes orçamentários e a utilização de práticas empresariais como meio de garantir a eficiência e a eficácia da gestão universitária, firmando parcerias com a iniciativa privada, tornando-se financeiramente independentes do Estado (CALDERÓN, 2004). Entretanto, também existem os defensores da formação primacialmente humanista, focada no ensino criativo e na liberdade de pensamento, defendendo na universidade o espaço social de promoção da cultura com autonomia e responsabilidade social (BUARQUE, 2003; CHAÚÍ, 2014).

Diante do exposto nesse capítulo, o discurso das missões materializa a crise por que passa a universidade pública brasileira que transcende a comunidade acadêmica e coloca-se como questão conjuntural. Essa crise da universidade pública brasileira caminha no sentido de mudar o papel da universidade de espaço livre de produção para mais uma instituição que

atende aos anseios do mercado como prestadora de serviço e fornecedora de mão de obra especializada.

7 CONCLUSÃO

Concluimos a presente pesquisa confirmando a hipótese inicialmente levantada de que a universidade pública no Brasil tem sido influenciada por uma ideologia gerencial/mercantilista. A Análise Crítica do Discurso das missões das universidades públicas do Sudeste, nas suas três dimensões social, discursiva e textual, permitiu-nos materializar a influência do discurso neoliberal que vê a educação como um vasto mercado em ascensão, o que já se faz hegemônico na sociedade, sendo apontado como objetivo no discurso da própria universidade. O discurso proporciona a criação, a manutenção e recriação da hegemonia, servindo de instrumento nos processos de mudança de valores institucionais nas universidades, uma vez que naturaliza a adesão a práticas, modos de pensamento e formas de consciência (FAIRCLOUGH, 2001; GRAMSCI, 1978).

A universidade é uma instituição social que exprime o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Talvez seja essa a razão para haver no interior da instituição universitária a presença de discursos conflitantes que evidenciam divisões e contradições. Essa relação dialética entre universidade e sociedade é o que explica o fato de que, desde seu surgimento, a universidade pública sempre tenha sido uma instituição social, qual seja, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e estruturada por ordenamentos, normas e valores internos. Justamente por ser uma instituição social dotada de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial (art. 207, CF) é que a universidade permite-se relacionar de maneira conflituosa com a sociedade e até mesmo com o Estado a que pertence, embora também seja reflexo das práticas destes. Essas autonomias asseguradas constitucionalmente às universidades brasileiras, mas que dependem de normas regulamentadoras, nunca foram exercidas integralmente, uma vez que, ao invés de serem regulamentadas, têm sido atacadas por práticas legiferantes que buscam restringir a razoável liberdade de trabalho acadêmico.

Segundo Chauí (2003), a influência do capitalismo na sociedade caracteriza-se pela fragmentação de todas as esferas da vida social, destruindo os referenciais que balizavam a identidade e as formas de luta de classes. A sociedade aparece como uma rede móvel e efêmera de organizações particulares definidas por estratégias particulares, competindo entre si. É nesse sentido que a permanência de uma organização depende mais de sua capacidade de adaptar-se a mudanças do que de sua estrutura interna. A visão organizacional que permeia a universidade produziu aquilo que a autora denomina de universidade operacional, isto é,

regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, estruturada por estratégias e programas de eficácia. Essa sistematização colide com formação intelectual livre e democratizada.

Em estudo sobre a mercantilização do ensino superior na Grã-Bretanha contemporânea, Fairclough (2001) apontou três características da sociedade moderna: ser “pós-tradicional”, ser reflexiva e oportunizar a “cultura promocional” ou “de consumo”. A primeira traduz-se no declínio das relações públicas baseadas na autoridade. A autoidentidade das pessoas passa a ser construída através de um processo de negociação, deixando de ser traço de posições e papéis determinados. Sendo assim, pode-se resumir na apropriação das práticas do mundo privado pelo domínio público. A segunda é representada por um sistema de especialidades constituído por profissionais com conhecimento técnico altamente especializado, pelo qual a sociedade torna-se cada vez mais dependente. No mesmo sentido, a terceira característica, “cultura promocional”, é resultado da mercantilização e da comodificação, isto é, a incorporação de novos domínios no mercado de bens de consumo e a reconstrução da vida social numa base mercadológica.

Fairclough (2001) elucida que esse fenômeno seja global e esteja emergindo num caráter internacional. Ele aponta que as mudanças nas instituições sociais provêm de sujeitos sociais que possuem um papel distintivo e importante na constituição e reprodução das relações de poder e identidades sociais. Para o autor, as relações sociais de poder e dominação encontram apoio no senso comum. Dessa forma, a cultura promocional tem colonizado muitos domínios da vida nas sociedades contemporâneas, inclusive utilizando o ensino superior como modo mercadológico de operação.

Essa necessidade de adaptar-se a mudanças impostas tem submetido as universidades a incorporar, de forma acrítica e pouco reflexiva, as ideias apresentadas com insistência crescente por organismos e processos internacionais que lutam pela transnacionalização do ensino superior, pela transformação da ciência em capital de circulação, como fator de competição. De outra sorte, a educação regida pela lógica do mercado não favorece a formação humanística e ética, nem se atém a questões de exclusão e inclusão social. Longe de indicar uma possibilidade de desenvolvimento autônomo, a heteronomia universitária, que nos termos de Chauí (2003, p. 9), representa “a universidade que produz conhecimentos destinados ao aumento de informações para o capital financeiro, submetendo-se às suas necessidades e à sua lógica” tem deteriorado a universidade pública enquanto instituição social.

Em suma, a análise da dimensão social da ACD, nesta pesquisa, se deu num primeiro momento investigando como a instituição universitária pública no mundo ocidental tem sido influenciada por uma orientação neoliberal a partir da penetração da ideologia da regulação do ensino público superior que conduz à sistematização e competitividade. Para isso, foram trazidos para a discussão documentos elaborados por organismos internacionais como a UNESCO, a OCDE e o BM, bem como pelo processo de Bolonha, documentos que prezam pela desnacionalização da educação superior e a criação de mercados internos e externos a partir da padronização e homogeneização da educação. Apresentamos ainda, as crises de hegemonia, institucional e de legitimidade por que passam as universidades públicas no mundo ocidental, de acordo com o período em que se desenvolveram, suas causas e fragilidades, de forma que sua ingerência tem fundamentado a abertura generalizada dessas instituições à exploração comercial. Num segundo momento, tratamos da expansão da universidade pública no Brasil, trazendo um breve histórico de sua institucionalização e constante reestruturação. Isso posto, partimos para uma abordagem das políticas públicas voltadas ao ensino superior nas últimas décadas, como o FIES, o PROUNI, o REUNI e a Lei de Cotas, associando sua adoção com os ditames estabelecidos pelos organismos internacionais citados acima. Numa reflexão próxima da Administração Pública, realizamos análise da sucessão de práticas legiferantes que foram introduzidas no ordenamento brasileiro, no intuito de paulatinamente permitirem-se medidas de privatização da universidade pública.

Num terceiro momento, na análise da dimensão discursiva, fizemos uma breve explanação do conceito de *missão*, fazendo referência ao papel das missões nas declarações das universidades e mostrando que o próprio fato de as universidades serem instadas a elaborarem uma missão, gênero típico das organizações empresariais, é reflexo da lógica gerencial que vem marcando cada vez mais o ensino superior atualmente.

Por fim, na análise da dimensão textual, procedemos à análise de todas as missões com base em algumas categorias dos modos gerais de operação de ideologia fornecidos por Thompson (1995), fazendo uma associação desses discursos com o conteúdo delineado nas práticas social e discursiva. Em outros termos, procuramos mostrar que os elementos de construção do discurso são profundamente articulados ao momento histórico de sua produção, refletindo, no que se refere às missões institucionais das universidades federais do Sudeste, os embates que têm marcado a universidade pública no Brasil e a sociedade de que é parte integrante.

Mesmo diante desta investigação, não pretendemos tecer uma conclusão que encerre as discussões sobre o processo de mercantilização da educação superior pública no Brasil.

Pelo contrário, acreditamos na necessidade incessante de exploração desse tema por diferentes trajetórias, na busca de estimular a participação social e consolidação de espaços sociais necessários para a construção de uma sociedade democrática e autônoma.

Este trabalho procurou destacar que, à universidade cabe o papel de formar o pensamento ampliando o horizonte de liberdade dos seres humanos, em prol de uma racionalidade ética, fundada em objetivos sociais. De forma permanente, a universidade é uma das principais instituições para viabilizar o funcionamento da sociedade, conforme o tipo de sociedade que se deseja. Se o objetivo for a igualdade, não deve ela ser usada para ampliar a apartação, nem servir apenas aos interesses de minorias. A função primeira da universidade é gerar o saber comprometido com a liberdade acadêmica e com a diversidade da intelectualidade. A universidade deve ser pensada com a consciência de que a tecnologia está subordinada aos interesses sociais, aquela deve ser vista como meio e não como fim do projeto educacional superior.

Portanto, entendemos a universidade pública no Brasil como um espaço de pensamento autônomo, de resistência e de pesquisa comprometida com a sociedade. Afinal, diante das inúmeras investidas capitalistas e privatistas por que passam a universidade pública, com o fim de fortalecer seu elo com o mercado, mais do que nunca, importante se faz discutir a filosofia, a história, a função, a estrutura, e os compromissos da universidade com a sociedade.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). Tradução de Maria Laura V. de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

AQUINO, P. M. A construção e disseminação da missão nas instituições de ensino superior do Ceará. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 27., 2003, Atibaia. **Anais...** Atibaia: ANPAD, 2003.

ARAÚJO, M. A.; SOUZA, P. de; LUNKES, R. J. Análise dos principais elementos de Pearce II (1982) presentes nas missões organizacionais das universidades públicas do Brasil. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, 14., 2014, Florianópolis **Anais...** Florianópolis, 2014. p. 1-15.

ARENDT, H. **A condição humana**. São Paulo: Editora Forense-Universitária, 2007.

ÁVILA, S. F. O; LÉDA, D. B; VALE, A. A. Configurações do setor privado-mercantil na expansão da educação superior privada: notas para a análise do trabalho docente. In: MANCEBO, D.; SILVA JÚNIOR, J. dos R. (Org). **Trabalho docente e expansão da educação superior brasileira**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012. p. 57-111.

AZEVEDO, M.L.N. A integração dos sistemas de educação superior na Europa. De Roma a Bolonha ou da integração económica à integração académica. In: SILVA JUNIOR, J. dos R.; OLIVEIRA, J. F.; MANCEBO, D. (Org.). **Reforma universitária: dimensões e perspectivas**. Campinas, SP: Alínea, 2006. p. 171-186.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1977.

BARROSO, L. R. **Curso de Direito Constitucional contemporâneo: os conceitos fundamentais e a construção do novo**. São Paulo: Saraiva, 2010.

BASTIEN, C. **A noção de crise no senso comum e nas ciências sociais**. Lisboa: Editorial Caminho, 1989.

BORGES, R. **Inspiração na Europa e nos EUA**. Brasília, DF: UnB-Secon, 2007. Disponível em: <<http://www.secom.unb.br/unbagencia/ag030791.htm>>. Acesso em: 5 maio 2016.

BOSI, A. **Ideologia e contraideologia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Emenda Constitucional nº 395, 2014**. Altera a redação do inciso IV do art. 206 da Constituição Federal, referente à gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais. 2014. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=611966>>. Acesso em: 03 maio 2016.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Constituição (1988). Emenda constitucional nº 85 de 26 de fevereiro de 2015. Altera e adiciona dispositivos na Constituição Federal para atualizar o tratamento das atividades de ciência, tecnologia e inovação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 mar. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc85.htm>. Acesso em: 20 jan. 2016.

_____. Decreto nº 591, de 6 de julho de 1992. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Promulgação. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, jul. 1992. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0591.htm>. Acesso em: 17 jan. 2017.

_____. Lei nº 8.958 de 20 de dezembro de 1994. Dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1994. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8666cons.htm>. Acesso em: 10 mar. 2017.

_____. Lei nº 10.260 de 12 de julho de 2001. Regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 jun. 1993. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10260.htm>. Acesso em: 10 mar. 2017.

_____. Lei nº 10.973 de 2 de dezembro de 2004. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 maio. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.973.htm>. Acesso em: 17 set. 2015.

_____. Lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 jan. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm>. Acesso em: 10 maio 2016.

_____. Decreto nº 5.773 de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 maio 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>>. Acesso em: 05 maio 2016.

_____. Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 10 dez. 2015.

_____. Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm>. Acesso em: 17 set. 2015.

_____. Lei nº 12.349 de 15 de dezembro de 2010. Altera as Leis nºs 8.666, de 21 de junho de 1993, 8.958, de 20 de dezembro de 1994, e 10.973, de 2 de dezembro de 2004; e revoga o § 1º do art. 2º da Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 dez. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12349.htm>. Acesso em: 17 set. 2015.

_____. Lei nº 12.462 de 4 de agosto de 2011. Institui o Regime Diferenciado de Contratações Públicas - RDC; altera a Lei nº 10.683, de 28 de maio de 2003, que dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, a legislação da Agência Nacional de Aviação Civil (Anac) e a legislação da Empresa Brasileira de Infraestrutura Aeroportuária (Infraero); cria a Secretaria de Aviação Civil, cargos de Ministro de Estado, cargos em comissão e cargos de Controlador de Tráfego Aéreo; autoriza a contratação de controladores de tráfego aéreo temporários; altera as Leis nºs 11.182, de 27 de setembro de 2005, 5.862, de 12 de dezembro de 1972, 8.399, de 7 de janeiro de 1992, 11.526, de 4 de outubro de 2007, 11.458, de 19 de março de 2007, e 12.350, de 20 de dezembro de 2010, e a Medida Provisória nº 2.185-35, de 24 de agosto de 2001; e revoga dispositivos da Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 ago. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/112462.htm>. Acesso em: 15 ago. 2016.

_____. Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 01 maio 2016.

_____. Lei nº 12.863 de 24 de setembro de 2013. Altera a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; altera as Leis nºs 11.526, de 4 de outubro de 2007, 8.958, de 20 de dezembro de 1994, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 12.513, de 26 de outubro de 2011, 9.532, de 10 de dezembro de 1997, 91, de 28 de agosto de 1935, e 12.101, de 27 de novembro de 2009; revoga dispositivo da Lei nº 12.550, de 15 de dezembro de 2011; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 set. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12863.htm>. Acesso em: 17 set. 2016.

_____. Lei nº 13.243 de 11 de janeiro de 2016. Dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação e altera a Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004, a Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980, a Lei nº 8.666,

de 21 de junho de 1993, a Lei nº 12.462, de 4 de agosto de 2011, a Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993, a Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, a Lei nº 8.010, de 29 de março de 1990, a Lei nº 8.032, de 12 de abril de 1990, e a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, nos termos da Emenda Constitucional nº 85, de 26 de fevereiro de 2015. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 jan. 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113243.htm>. Acesso em: 20 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão da Universidade Federal: **Reuni 2008**: relatório de primeiro ano. Brasília, DF: MEC, 2009.

_____. Supremo Tribunal Federal. **Recurso Extraordinário nº 571660**. Relator: Ministro Ayres Britto, Brasília, DF, out. 2011. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/jurisprudencia/menuSumario.asp?sumula=1223>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

BLOOM, A. **O declínio da cultura ocidental**: da crise da universidade à crise da sociedade. Tradução João Alves dos Santos. São Paulo: Best Seller, 1989.

BRANQUINHO, R. **O que falta para a autonomia da Universidade**. 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32489>>. Acesso em: 18 set 2016.

BUARQUE, C. **A aventura da universidade**. São Paulo: Editora da UNESP; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. A universidade numa encruzilhada. In CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR + 5, UNESCO, 2003, Paris, **Anais...** Paris: UNESCO, 2003.

CALDERÓN, A. I. Repensando o papel da universidade. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 44, n. 2, p. 104-108, abr./jun. 2004

CAMPBELL, A.; DEVINE, M.; YOUNG, D. **A sense of mission**. London: The Economist Books, 1990.

CAMPOS, R. F. Ética contemporânea: os anos 60 e o projeto de psicologia humanista. **POPSIC Periódicos Eletrônicos em Psicologia**, Belo Horizonte, v. 3, n. 2, dez. 2006.

CANDIDO, K. É preciso inverter a lógica do ensino no Brasil. **Revista VEJAON LINE**, 22 jul. 2012. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/economia/e-preciso-inverter-a-logica-do-ensino-no-brasil/>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

CANZIANI, A. **Proposta de Emenda à Constituição nº 395/2014**. 2014. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=BCC2B184E26AA002AA536CC402D2CC1A.proposicoesWebExterno1?codteor=1245688&filename=PEC+395/2014>. Acesso em: 10 ago. 2016.

CARVALHO, C. H. A., LOPREATO, F. L. C. Finanças públicas, renúncia fiscal e o Prouni no governo Lula. **Impulso**, Piracicaba, v. 16, n. 40, p. 93-104, maio/ago. 2005.

CERQUEIRA, A. G. C; SOUZA, T. C; MENDES, P.A. **A trajetória da LDB: um olhar crítico frente à realidade brasileira.** 2009. Disponível em: <http://www.uesc.br/eventos/ciclohistoricos/anais/aliana_georgia_carvalho_cerqueira.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2016.

CERTO, S. C.; PETER, J. P. **Administração estratégica: planejamento e implantação da estratégia.** São Paulo: Makron Books, 1993.

CHAUÍ, M. Ideologia neoliberal e universidade. In: _____. **A ideologia da competência.** Belo Horizonte: Editora Fundação Perseu Abramo, 2014. p. 53-58.

_____. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, set./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2017.

_____. **Escritos sobre a universidade.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis.** Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

COMUNICADO de Yerevan = **Yerevan Communiqué**, 2015. Disponível em: <http://media.ehea.info/file/2015_Yerevan/70/7/YerevanCommuniqueFinal_613707.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2016.

DAHLET, Patrick Alfred. (Re)produzir o inquestionável: nominalização, generalização e naturalização no discurso neoliberal. **EID&A: revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 8, p. 206-221, jun.2015.

DECLARAÇÃO de Bolonha. 1999. Disponível em: <http://www.mctes.pt/docs/ficheiros/Declaracao_de_Bolonha.pdf>. 1999. Acesso em: 28 jun. 2016.

DECLARAÇÃO de Sorbonne. 1998. Disponível em: <http://www.mctes.pt/docs/ficheiros/Declaracao_da_Sorbonne.pdf 1998>. Acesso em: 28 jun. 2016.

DENSMORE, K. Professionalism, proletarianization and teacher work. In: POPKEWITZ, T. (Ed.) **Critical studies in teacher education: its folklore, theory and practice.** London: Falmer Press, 1987. p. 1-85.

DIAS SOBRINHO, J. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

EAGLETON, T. **Ideologia.** uma introdução. São Paulo: Ed. da Universidade Estadual Paulista, 1997.

EBOLI, M. **Educação corporativa no Brasil: mitos e verdades.** São Paulo: Ed. Gente, 2004.

EHEA. **European Higher Education Area and Bologna Process**. 2016. Disponível em: <<http://www.ehea.info/>>. Acesso em: 22 jun. 2016.

FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. New York: Longman, 1989.

_____. A Análise Crítica do Discurso e mercantilização do discurso público: as universidades. In: MAGALHÃES, C. **Reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras UFMG, 2001. p. 31-82.

_____. **Analysing Discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2004.

_____. **Discurso e mudança social**. Brasília, DF: Ed. Universidade de Brasília, 2008.

_____. Análise Crítica do Discurso como método em pesquisa científica. **Revista Linha d'Água**, v. 25 n. 2, p. 307-329, 2012.

FLEURY, M. T.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**. Curitiba, v. 5, n. spe. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552001000500010> Acesso em: 10 fev. 2017.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1977.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GUIMARÃES, A. R. **Orientações do Banco Mundial para a contrarreforma da educação superior nos países capitalistas**. 2013. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/AndreRodriguesGuimaraes-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

HARGREAVES, D. **Creative Professionalism: the role of the teachers in the knowledge society**. DEMOS, 1998.

HARVEY, D. **Condição pós moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

_____. **Neoliberalismo**. São Paulo: Loyola, 2005.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação superior 2013: resumo técnico**. Brasília, DF: INEP, 2015.

KLEIN, L.; SAMPAIO, H. Políticas de Ensino Superior na América Latina: uma análise comparada. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, n. 25, p. 85-109, 1994.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na Era da Globalização. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Editora Parábola, 2006. p. 138.

LEMOS, M. C. **Qualidade garante a autonomia universitária**. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15247:qualidade-garante-a-autonomia-universitaria-diz-secretaria&catid=212&Itemid=86>. Acesso em: 17 set. 2016.

LIMA, L. C.; AZEVEDO, M. L. N.; CATANI, A. M. O Processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova. **Avaliação**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008.

LUKÁCS, G. **História e consciência de classe**: estudos de dialética marxista. Tradução Telma Costa. 2. ed. Rio de Janeiro: Elfos Ed.; Porto: Publicações Escorpião, 1989.

MACÁRIO, E. **Dilma sanciona lei que aprofunda privatização de ciência e tecnologia**. [S. l.]: ANDES/SN, 2016. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=7926>>. Acesso em: 13 fev. 2016.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. Tradução Freda Indursky. 3. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997.

MARI, C. L. de C. **“Sociedade do conhecimento” e Educação Superior na década de 1990**: o Banco Mundial e a produção do desejo irrealizável de Midas. 2006. 265 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/88827/225653.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 17 fev. 2017.

MARINHO, R. **Possibilidade de privatização das universidades públicas gera debate entre deputados**. 2015. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/498615->>>. Acesso em: 17 fev. 2017.

MARQUES NETO, F. de A. **Bens públicos**: função social e exploração econômica: o regime jurídico das utilidades públicas. Belo Horizonte: Fórum, 2009.

MELLO NETO, R. de D. **PROUNI**: dimensão nacional e perfil dos estudantes em Pernambuco. 2011. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Pernambuco, 2011.

MINTO, L. W. **A educação da “miséria”**: particularidade capitalista e educação superior no Brasil. 2011. 322 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

MORHY, L. Universidade em Transformação. **UnB-Notícias**, Brasília, DF, n. 54, ago./set. 2003.

MUSSOI, A.; LUNKES, R. J.; SILVA, R. V da. Missão Institucional: uma análise da efetividade dos princípios elementos presentes nas missões de empresas brasileiras de capital aberto. **REGE**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 361-384, 2011.

NASCIMENTO, B. Eufemismo e criação poética no romanceiro tradicional. **CL & Tróp.**, Recife, p. 189-229, 1977.

NOGUEIRA, A. M. Universidade e regime de trabalho. **Observatório Universitário**, n. 56, 2006. Disponível em: <http://www.observatoriouniversitario.org.br/documentos_de_trabalho/documentos_de_trabalho_56.pdf>. Acesso em : 10 fev. 2017.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Sobre o Programa de Ensino Superior da OCDE**. 2016. Disponível em: <<http://www.ocde.org/edu/imhe>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

OGLOBO. **Crise força o fim do ensino público superior gratuito**. 2016. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/opiniao/crise-forca-fim-do-injusto-ensino-superior-gratuito-19768461#ixzz4nUadKGDw>>. Acesso em: 21 maio 2017.

OLIVEIRA, D. P. R. **Planejamento estratégico: conceitos, metodologia e práticas**. São Paulo: Atlas, 1994.

_____. **Planejamento estratégico: a opção entre o sucesso e o fracasso empresarial**. São Paulo: Harbra, 1991.

ONUBR. **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura**. 2016. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

ONUMA, F. M. S. **O requisito da sustentabilidade nas universidades públicas brasileiras à luz da Análise Crítica do Discurso**. 2017. 393 f. Tese (Doutorado em Administração)- Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/bitstream/1/13232/1/TESE_O%20requisito%20da%20sustentabilidade%20nas%20universidades%20p%C3%ABlicas%20brasileiras%20%C3%A0%20luz%20da%20an%C3%A1lise%20cr%C3%ADtica%20do%20discurso.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2017.

PEARCE, J. A. II. The company mission as a strategic tool. **Sloan Management**, v. 23, n. 3, p. 1524, 1982.

PEARCE II, J. A.; DAVID, F. Corporate mission statement: the bottom line. **The Academy of management Executive**, v. 1, n. 2, p. 109-116, 1987.

PIERCY, J.; MORGAN, N. Mission analysis: an operational approach. **Journal of General Management**, v. 19, n. 3, p. 1-19, 1994.

PENA, R. A. **Região Sudeste**. In: Brasil Escola. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/brasil/regiao-sudeste.htm>>. Acesso em: 01 nov. 2015.

PINHEIRO, J. S. S. P. **Desempenho acadêmico e sistemas de cotas: um estudo sobre o rendimento dos alunos cotistas e não cotistas da Universidade Federal do Espírito Santo**. 2014. 101 f. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

PORTAL DO MEC. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.** 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2069-reuni-relatorio-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21 maio 2016.

PORTAL DO MEC. **PROUNI: bolsas ofertadas por ano.** 2015. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/images/pdf/Representacoes_graficas/bolsas_ofertadas_ano.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2016.

QUEIROZ, V. A. Fundo de financiamento estudantil (FIES): uma nova versão do CREDUC. **Revista Universidade e Sociedade**, n. 55, p. 44-57, 2014.

RAMALHO, V. C. V. S.; REZENDE V. de M. Análise de discurso crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 5, n. 1, p. 185-207, jul./dez. 2004.

RIBEIRO, D. **A universidade necessária.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

RIBEIRO, M. Democratização X Competência: desafios à universidade brasileira “pós-moderna”. **Sociedade em Debate**, v. 6, n. 1, p. 3-18, abr. 2000. Disponível em: <<http://revistas.ucpel.tche.br/index.php/rsd/article/viewFile/601/535>>. Acesso em: 02 maio 2016.

SALDANHA, P. USP: 40% dos professores com dedicação exclusiva são liberados para outras atividades: Associação critica percentual elevado de docentes com autorização para realizar trabalhos extras, 2016. **Revista O Globo**, 13 abr. 2016. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/usp-40-dos-professores-com-dedicacao-exclusiva-sao-liberados-para-outras-atividades-15853969>>. Acesso em: 10 maio 2016.

SAMPAIO, H.; BALBACHESKY, E.; PENALOZA, V. **Universidades Estaduais no Brasil: características institucionais.** São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre ensino superior USP, 1998.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** Porto: Edições Afrontamento, 1994.

_____. **A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade.** São Paulo: Cortez Editora, 2005.

SAVIANI, D. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Póiesis Pedagógica**, v. 8, n. 2, p. 4-17, ago./dez. 2010.

SCHUCH, A. **Dilma sanciona lei que aprofunda privatização nas universidades.** 2013. Disponível em: <<http://www.stu.org.br/dilma-sanciona-lei-que-aprofunda-privatizacao-nas-universidades/>>. Acesso em: 20 set. 2015.

SHIROMA, E. O. **O eufemismo da profissionalização.** 2002. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2002/Gestao_e_politicas_educacionais/Trabalho/01_40_58_t736.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2017.

SILVA JÚNIOR, J. DOS R.; SGUISSARDI, V. O impacto da mercantilização da educação superior. **Revista Adusp**, mar. 2000.

SINDICATO DAS MANTENEDORAS DO ENSINO SUPERIOR. **Mapa do ensino superior no Brasil**. 2015. Disponível em: <<http://convergenciacom.net/pdf/mapa-ensino-superior-brasil-2015.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2016.

SOARES, L. T. **O desastre social**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2003.

STAL, E. E FUJINO, A. As relações universidade-empresa no Brasil sob a ótica da lei de inovação. **Revista de Administração e Inovação**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 5-19, 2005.

TAKESKI, T., REZENDE, W. **Estratégia Empresarial: tendências e desafios: um enfoque na realidade brasileira**. São Paulo: Makron Books, 2000.

TAVARES, M. C. **Gestão estratégica**. São Paulo: Atlas, 2000.

THOMPSON, J. B. **Ideology and modern culture**. Tradução de Débora de Carvalho Figueiredo. Cambridge: Polity Press, 1990.

_____. **Studies in the theory of ideology**. Cambridge: Polity Press, 1985.

TREZZI, H. **Como professores driblam a regra da dedicação exclusiva às universidades: reportagem conjunta mostra como relações públicas e agentes privados abriram as portas para ilegalidades e conflitos éticos**. ZH Notícias, 11 abr. 2015. Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2015/04/como-professores-driblam-a-regra-da-dedicacao-exclusiva-as-universidades-4738275.html>>. Acesso em: 10 maio 2016.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **Parque Científico e Tecnológico**. 2016. Disponível em: <<http://cdt.unb.br/programaseprojetos/parquetecnologico/index/>> Acesso em: 6 set. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). **Universidade Nova: Plano de Expansão e Reestruturação da Arquitetura Curricular na Universidade Federal da Bahia: documento preliminar**. Campinas, 2007. Mimeo.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS. **Plano de Desenvolvimento Institucional: 2011-2015**, Alfenas, 2013. Disponível em: <www>. Acesso em: 20 jun. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional: 2015-2018**. Itajubá, 2015. Disponível em: <<https://unifei.edu.br/transparencia/institucional/>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Plano de Desenvolvimento Institucional: 2015-2019**. Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <http://www.ufjf.br/ufjf/files/2016/01/pdi_2016-2020_ufjftexto_aprovado.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. **Plano de Desenvolvimento Institucional:** 2016-2020. Lavras, 2016. Disponível em: <<http://ufla.br/pdi/>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). **Inaugurado Parque Tecnológico de Belo Horizonte.** 2016. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/online/arquivos/023859.shtml>> Acesso em: 6 set 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Plano de Desenvolvimento Institucional:** 2013-2017. Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <https://www.ufmg.br/conheca/pdi_ufmg.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. **Plano de Desenvolvimento Institucional:** 2016-2025. Ouro Preto, 2015. Disponível em: <https://issuu.com/aciufop/docs/09942_pdi_ufop_2016_2025>. Acesso em: 20 jun. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Plano de Desenvolvimento Institucional:** 2013. São Carlos, 2004. Disponível em: <<http://www.pdi.ufscar.br/documentos/plano-de-desenvolvimento-institucional-da-ufscar.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REY. **Plano de Desenvolvimento Institucional:** 2014-2018. São João Del Rey, 2014. Disponível em: <<https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/dplag/PDI%20VERSAO%202014.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO. **Parque tecnológico.** 2016. Disponível em: <<http://www.sjc.unifesp.br/portal/parquetec>> Acesso em: 01 set 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO. **Plano de Desenvolvimento Institucional:** 2016-2020. São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.unifesp.br/reitoria/proplan/images/Documentos_PROPLAN/Documentos_PDI/PDI_2016_2020/Versao_Aprovada_cons/PDI_Unifesp_vs_09112017.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Plano Institucional de Desenvolvimento e expansão:** 2016-2021. Uberlândia, 2017. Disponível em: <http://www.proplad.ufu.br/sites/proplad.ufu.br/files/media/arquivo/pide_2016-2021_aprovado_pelo_consun.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. **Plano de Desenvolvimento Institucional:** 2012-2017. Viçosa, 2012. Disponível em: <http://www.planejar.ufv.br/wp-content/uploads/PDI_2012-20171.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC. **Plano de Desenvolvimento Institucional:** 2013-2022. Santo André, 2013. Disponível em: <http://www.planejar.ufv.br/wp-content/uploads/PDI_2012-20171.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **A Instituição.** Vitória, 2013. Disponível em: <<http://www.ufes.br/institui%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Plano de Desenvolvimento Institucional**: 2012-2016. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<http://www.unirio.br/arquivos/arquivos-internos-do-site/pdi-2012-2016/view>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ). **Parque Tecnológico**. 2016. Disponível em: <<https://ufrj.br/parque-tecnologico>> Acesso em: 01 set 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Missão**. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <<https://ufrj.br/missao>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Plano de Desenvolvimento Institucional**: 2012-2016. Uberaba, 2012. Disponível em: <<http://www.uftm.edu.br/proplan/planejamento-e-desenvolvimento/planejamento-estrategico/pdi/pdi>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI. **Plano de Desenvolvimento Institucional**: 2012-2016. Diamantina, 2012. Disponível em: <[file:///C:/Users/Bruna/Downloads/Res%2008%20PDI%20Atual%20ANEXO-1%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Bruna/Downloads/Res%2008%20PDI%20Atual%20ANEXO-1%20(1).pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. **Plano de Desenvolvimento Institucional**: 2013-2017. Niterói, 2012. Disponível em: <http://pdi.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/196/2017/06/PDI-UFF_2013-2017.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO. **Plano de Desenvolvimento Institucional**: 2013-2017. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<http://portal.ufrj.br/wp-content/uploads/2016/11/PDI-UFRRJ-2013-2017.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

VELLOSO, J. Cotistas e não cotistas: rendimento de alunos da universidade de Brasília. **Cadernos e Pesquisa**, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009.

VERGER, T. Interesses privados e universidade pública. **Carta Maior**, 15 abr. 2008. Disponível em: <<http://cartamaior.com.br/?/Editoria/Educacao/Interesses-privados-e-universidade-publica/13/14119>>. Acesso em: 18 set. 2015.

WANT, J. H. Corporate mission. **Management Review**, v. 75, n. 8, p. 46-50, Aug. 1986.

WODAK, R. Do que trata a ACD: um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 4, n. esp., p. 223- 243, 2004.

WORLD BANK. **La Educación superior en países en desarrollo: peligros y promesas**. Washington: [s. n.], 2000.

ANEXO A – Missão das Universidades Federais do Sudeste

1. Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL)

Promover a formação plena do ser humano com base nos princípios da reflexão crítica, da liberdade de expressão, da solidariedade nacional e internacional, comprometendo-se com a justiça, a inclusão social, a democracia, a inovação e a sustentabilidade socioambiental, gerando, sistematizando e difundindo o conhecimento.

2. Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI)

Ser uma Universidade que valoriza e busca a autonomia, a sustentabilidade e a melhoria em todas as suas atividades para o bem estar da humanidade, sendo um elemento essencial para o desenvolvimento científico e tecnológico brasileiro e o progresso social, econômico e cultural das regiões onde atua, por meio da geração, disseminação e aplicação do conhecimento, da formação de profissionais de alto nível, do exercício da boa gestão e da responsabilidade social.

3. Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

A Universidade tem por finalidade produzir, sistematizar e socializar o saber filosófico, científico, artístico e tecnológico, ampliando e aprofundando a formação do ser humano para o exercício profissional, a reflexão crítica, a solidariedade nacional e internacional, na perspectiva da construção de uma sociedade justa e democrática e na defesa da qualidade de vida.

4. Universidade Federal de Lavras (UFLA)

A missão da Universidade Federal de Lavras é manter e promover a excelência no ensino, na pesquisa e na extensão, formando cidadãos e profissionais qualificados, produzindo conhecimento científico e tecnológico de alta qualidade e disseminando a cultura acadêmica, o conhecimento científico e tecnológico na sociedade. A UFLA compromete-se com os princípios éticos de formação humanista, de justiça social, da formação cidadã, da prestação de serviços públicos de qualidade, com o cumprimento da Constituição Federal e das Leis que regem o país e com a edificação de uma sociedade justa e igualitária. Além disso, a UFLA mantém seu compromisso institucional com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, com os princípios da autonomia universitária, com o ensino público e gratuito, com

a gestão democrática, com o desenvolvimento social, econômico e ambiental de nosso país, com a valorização humana e profissional dos docentes, discentes e técnicos administrativos.

5. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Visando ao cumprimento integral das suas finalidades, e ao seu compromisso com os interesses sociais, a UFMG assume como missão gerar e difundir conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais, destacando-se como Instituição de referência na formação de indivíduos críticos e éticos, dotados de sólida base científica e humanística e comprometidos com intervenções transformadoras na sociedade, visando o desenvolvimento econômico, a diminuição de desigualdades sociais e a redução das assimetrias regionais, bem como o desenvolvimento sustentável.

6. Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)

Produzir e disseminar o conhecimento científico, tecnológico, social, cultural, patrimonial e ambiental, contribuindo para a formação do sujeito como profissional ético, crítico-reflexivo, criativo, empreendedor, humanista e agente de mudança na construção de uma sociedade justa, desenvolvida socioeconomicamente, soberana e democrática.

7. Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)

A missão dessa universidade foi desdobrada em princípios que expressam a sua razão de ser e seus valores. A comunidade da UFSCar elegeu no PDI dez princípios que expõem suas bases consensualmente compartilhadas, os compromissos fundamentais e determinantes dos seus planos de ação:

- I- Excelência acadêmica.
- II- Universidade compromissada com a sociedade.
- III- Gratuidade do ensino público de graduação e pós-graduação stricto sensu.
- IV- Indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão.
- V- Livre acesso ao conhecimento.
- VI- Universidade promotora de valores democráticos e da cidadania.
- VII- Gestão democrática, participativa e transparente.
- VIII- Universidade ambientalmente responsável e sustentável.
- IX- Valorização da dedicação integral ao ensino, pesquisa e extensão.
- X- Integração da universidade no sistema nacional de ensino.

8. Universidade Federal de São João Del Rey (UFSJ)

A UFSJ assume a missão de desenvolver com excelência as atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão de forma indissociável, contribuindo com a indução de mudanças e avanços para uma sociedade justa e igualitária, por meio da produção e socialização dos conhecimentos acadêmico, tecnológico, artístico e filosófico, tendo como parâmetros os princípios éticos e humanísticos.

9. Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

Ser reconhecida pela comunidade como universidade de excelência nas áreas de conhecimento de sua especialidade, desempenhando atividades indissociáveis de ensino, pesquisa e extensão.

10. Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Formar profissionais qualificados, produzir conhecimento e disseminar a ciência, a tecnologia e inovação, a cultura e a arte na sociedade, por intermédio do ensino público e gratuito, da pesquisa e da extensão, visando a melhoria da qualidade de vida, a difusão de valores éticos e democráticos, a inclusão social e o desenvolvimento sustentável.

11. Universidade Federal de Viçosa (UFV)

Exercer ação integrada das atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando à universalização da educação superior pública de qualidade, à inovação, à promoção do desenvolvimento institucional e das ciências, letras e artes, e à formação de cidadãos com visão técnica, científica e humanística, capazes de enfrentar desafios e atender às demandas da sociedade.

12. Universidade Federal do ABC (UFABC)

A Universidade Federal do ABC foi criada para contribuir, direta e indiretamente, para com a educação integral do povo brasileiro, avançar o conhecimento, particularmente nas áreas das ciências naturais, matemática, computação e tecnologia e atender, naquilo que lhe cabe, às demandas técnicas dos setores produtivos.

13. Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Gerar avanços científicos, tecnológicos, artísticos e culturais, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, produzindo e socializando conhecimento para formar cidadãos com capacidade de implementar soluções que promovam o desenvolvimento sustentável.

14. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

Produzir e disseminar o conhecimento nos diversos campos do saber, contribuindo para o exercício pleno da cidadania, mediante formação humanista, crítica e reflexiva, preparando profissionais competentes e atualizados para o mundo do trabalho e para a melhoria das condições de vida da sociedade.

15. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

A finalidade que justifica a existência da Universidade Federal do Rio de Janeiro e que baliza seus objetivos estratégicos consiste em proporcionar à sociedade brasileira os meios para dominar, ampliar, cultivar, aplicar e difundir o patrimônio universal do saber humano, capacitando todos os seus integrantes a atuar como força transformadora. Mais especificamente, a Universidade destina-se a completar a educação integral do estudante, preparando-o para:

- exercer profissões de nível superior;
- valorizar as múltiplas formas de conhecimento e expressão, técnicas e científicas, artísticas e culturais;
- exercer a cidadania;
- refletir criticamente sobre a sociedade em que vive;
- participar do esforço de superação das desigualdades sociais e regionais;
- assumir o compromisso com a construção de uma sociedade socialmente justa, ambientalmente responsável, respeitadora da diversidade e livre de todas as formas de opressão ou discriminação de classe, gênero, etnia ou nacionalidade;
- lutar pela universalização da cidadania e pela consolidação da democracia;
- contribuir para solidariedade nacional e internacional.

16. Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)

Atuar na geração, difusão e promoção de conhecimentos, e na formação de profissionais conscientes e comprometidos com o desenvolvimento socioeconômico, cultural e tecnológico, proporcionando a melhoria da qualidade de vida da população.

17. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)

Promover o desenvolvimento científico, econômico e sócio-cultural da sua região, assegurando o ensino de qualidade em diferentes áreas do conhecimento, respeitando a natureza, inspirado nos ideais da democracia, da liberdade e da solidariedade.

18. Universidade Federal Fluminense (UFF)

Promover, de forma integrada, a produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico, artístico e cultural, e a formação de um cidadão imbuído de valores éticos que, com competência técnica, contribua para o desenvolvimento econômico-social auto-sustentado do Brasil.

19. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

Gerar, socializar e aplicar o conhecimento nos diversos campos do saber, através do ensino, da pesquisa e da extensão, indissociavelmente articulados, de modo a contribuir para o desenvolvimento do País, ressaltando o interior do Estado do Rio de Janeiro e a Baixada Fluminense, visando à formação de profissionais-cidadãos com autonomia para o aprendizado contínuo, socialmente referenciado para o mundo do trabalho, e capazes de atuar na construção da justiça social e da democracia.