

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ALEXANDRE FLEMING VASQUES BASTOS

A REFORMA DA UNIVERSIDADE NO BRASIL: UM DISCURSO (RE) VELADOR

MACEIÓ
2007

ALEXANDRE FLEMING VASQUES BASTOS

A REFORMA DA UNIVERSIDADE NO BRASIL: UM DISCURSO (RE) VELADOR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas – PPGE/CEDU/UFAL como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Dr^a Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante

Maceió

2007

ALEXANDRE FLEMING VASQUES BASTOS

A REFORMA DA UNIVERSIDADE NO BRASIL: UM DISCURSO (RE) VELADOR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas – PPGE/CEDU/UFAL como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Professora Dr^a Ana Maria Gama Florencio

Professora Dr^a Belmira Rita de Costa Magalhães

M. D. Cavalcante

Professora Dr^a Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante

Maceió

2007

À minha Mãe **Estella** (in memoriam) guerreira e exemplo de vida que me possibilitou uma formação crítica, questionadora e politizada, propondo-me sempre a pensar e a refletir sobre a vida, que me fez romper ainda jovem com a barreira da alienação. Por todo o seu amor, carinho e ternura compartilhado, ensinado e sentido sempre.

À minha querida e amada companheira e esposa **Luciana** pela companhia meiga, humana e instigante, por seu amor e carinho, suas ponderações pertinentes e sua visão sensível e delicada da vida.

À **Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante** pelas mediações decisivas e seu exemplo de vida, pela lapidação dessa pedra bruta que vos escreve, por sua amizade, carinho e respeito compartilhado.

Ao meu querido filho **Caio Fleming** pela alegria que sinto em amá-lo.

Ao meu pai **José Mario** por sua demonstração constante de que podemos mudar para melhor se assim quisermos. Pela sua amizade, humanidade, carinho e amor.

Aos meus irmãos **Adriana, Vitor, Mario Vitor e Luana** pela existência deles em minha vida.

Aos meus avós(as), tios(as) e primos(as).

A uns poucos, porém, importantes amigos e amigas dos quais nem é preciso citar nomes.

A todos(as) os(as) lutadores(as) que incansavelmente constroem dia-a-dia o caminho para a emancipação humana.

Dedico.

AGRADECIMENTO

À Universidade Federal de Alagoas, por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, pela oportunidade de realização do curso.

À CAPES, pela concessão de bolsa de estudos.

Às Profas. Dras. Ana Maria Gama Florencio e Belmira Rita de Costa Magalhães, pela participação na banca de qualificação e defesa, pelas valiosas sugestões.

À Professora Dr^a Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante, pela orientação desse trabalho.

Aos membros do grupo de pesquisa em Análise do Discurso, pela troca de experiência durante os diversos encontros.

Aos colegas da turma de mestrado (2005/2007) pela troca de conhecimento constante durante as disciplinas.

Ao meu pai, meus irmãos (as), tios (as), cunhados, sogro e sogra, primos e avós.

À minha esposa Luciana, pela troca fraterna de experiência e pelos amparos carinhosos em vários momentos.

À Tatiana Magalhães companheira do mestrado com a qual pude estabelecer interlocuções significativas que serviram para reafirmar minha filiação durante as aulas.

Aos amigos Gerson, Mota e Gustavo, pelos diversos debates, muitas vezes acalorados que, sem dúvida, contribuíram de alguma forma nessa jornada.

Nos primeiros tempos, não era tão fácil penetrar os livros; era até duro. Cada brochura tinha as suas dificuldades particulares: palavras novas, relações incompreensíveis entre os seres e a névoa que separa o real do fantástico. Na maioria dos casos, eu não sabia a quem perguntar. Perdia-me: começava, abandonava, recomeçava, juntando a alegria indecisa do conhecimento ao terror do desconhecido. Poder-se-ia talvez comparar minha leitura de então a uma viagem noturna pelos caminhos das estepes. Ouvem-se o barulho das rodas, vozes que se cortam; surgem das trevas, lenhadores ao longo da estrada: tem-se a impressão de conhecer tudo e, ao mesmo tempo, não se compreende o que se passa, não se sabe mesmo aonde é que se vai, se se está andando para frente ou para trás. (sic.).

Trotsky, L. (1969, p.62-63)

BASTOS, Alexandre Fleming Vasques. **A reforma da universidade no Brasil: um discurso (re) velador.** 2007. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira). Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Maceió, 2007.

RESUMO

O presente trabalho é resultado de investigação desenvolvida no mestrado em educação brasileira da Universidade Federal de Alagoas e tem a pretensão de contribuir para o debate acerca do projeto de reforma universitária no Brasil, iniciado na década de 90 e em fase de implementação no governo do presidente Luiz Inácio da Silva. Nosso objetivo é desvelar os efeitos de sentido produzidos no discurso pela reforma universitária, em consonância com o discurso das políticas neoliberais implantadas no Brasil a partir da década de 90, bem como o caráter de classe das referidas políticas. Para tanto, utilizamo-nos do referencial teórico da Análise do Discurso e, a partir das categorias: ideologia, discurso, formação ideológica, silenciamento e memória, empreendemos análises dos sentidos que dão sustentação aos discursos dessas políticas. Buscamos também em Marx, Luckács e Bakhtin contribuições capazes de dar conta do desvelamento desses discursos que elegemos como objeto de estudo. Nosso corpus é constituído de recortes extraídos de material impresso publicado pelo Ministério da Educação, de texto do ex-ministro Cristovam Buarque e da medida provisória que institui o Pro-Uni. (Programa Universidade para todos). A perspectiva teórica utilizada possibilitou o desvelamento do funcionamento discursivo, mostrando que a re-significação de conceitos é direcionada na perspectiva de paradigmas de mercado e que essas políticas, ao tempo em que se apresentam como modernas, inovadoras, parecendo capazes de proporcionar às classes dominadas um caminho para a mudança, silenciam sobre a ideologia de acomodação e ajuste do modelo educacional ao capital, numa sociedade periférica, no mundo da propalada pós-modernidade.

Palavras-chave: reforma universitária, ideologia, análise do discurso.

BASTOS, Alexandre Fleming Vasques. **A reforma da universidade no Brasil: um discurso (re) velador**. 2007. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira). Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Maceió, 2007.

ABSTRACT

This paper originates from investigations developed during the author's post graduation course (MA) in Education, at the Federal University of Alagoas and its intent is to contribute to the current debate about a project for university reform in Brazil. Having started in the nineties, the project is in the process of being implemented during the government of President Luiz Inácio Lula da Silva. The study's objective is to unveil the effects of meaning produced in the discourses for the university reform demonstrating that they are closely related to the discourses produced by the neoliberal policies carried out in Brazil since the early nineties. It also aims at revealing the class distinctions of the referred policies. The investigation is founded on the theoretical perspective of Discourse Analysis, focusing on ideology, discourse, ideological formation, silencing and memory. These categories are the starting point to the analysis of the meanings that give support to the discourses of the university reform policies. Besides that, it is also through contributions from the work of Marx, Luckács and Bakhtin that the object focused on this study is examined. The corpus is composed of excerpts from material published by the Ministry of Education, a text by the former minister Cristovam Buarque and the provisional law that instituted the ProUni (university for all program). Based on these sources it was possible to unveil the discursive functioning, showing that the re-signification of concepts is conducted within the views of the paradigms of market. It is also shown that these policies are brought about as modern, innovative and apparently able to provide the dominated classes a way of attaining positive changes simultaneously silencing about the ideology of accommodation and adjustment of the educational model to the capital in a peripheral society in the world of the so-called post-modernity.

Key words: reform of the university, ideology and discourse analysis.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
------------------------	-----------

CAPITULO – 1

FORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: PANORAMICA.....	18
--------------------------------------------------------	-----------

1. 1. CONDIÇÃO ONTOLÓGICA DA EDUCAÇÃO.....	19
1. 2. A EDUCAÇÃO NO BRASIL NO CONTEXTO DO DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO: UMA BREVE TRAJETÓRIA.....	24
1. 3. O SURGIMENTO DO ENSINO SUPERIOR.....	33

CAPITULO – 2

O (DIS) CURSO DA REFORMA UNIVERSITÁRIA.....	36
----------------------------------------------------	-----------

2.1. A CRIAÇÃO DA UNIVERSIDADE NO BRASIL.....	36
2.2. CÓRDOBA E A LUTA PELA REFORMA UNIVERSITÁRIA.....	40
2.3. A REFORMA UNIVERSITÁRIA DO GOVERNO DO PRESIDENTE LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA.....	48

CAPITULO – 3

DISCURSO, IDEOLOGIA E SUJEITO.....	52
-------------------------------------------	-----------

3.1. DEMARCANDO O CAMINHO.....	52
3.2. CONSIDERAÇÕES SOBRE O DISCURSO.....	54
3.3. IDEOLOGIA E FORMAÇÕES IDEOLÓGICAS.....	57
3.3.1. AS FORMAÇÕES IDEOLÓGICAS.....	64
3.4. ROMPENDO AS AMARRAS DO SUJEITO.....	65

CAPITULO – 4

A REFORMA DA UNIVERSIDADE NO BRASIL: UM DISCURSO (RE) VELADOR.....	69
4.1. CRISE DO CAPITAL E NEOLIBERALISMO NO BRASIL.....	69
4.1.1. O DISCURSO DA REFORMA: AS TENSÕES DO SIGNO....	71
4.2. O DISCURSO DO GOVERNO ATRAVÉS DOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO.....	74
4.3. O DISCURSO OFICIAL: UMA TENTATIVA CONTRADITÓRIA DE TORNAR COLETIVO UM PROJETO UNILATERAL DE REFORMA UNIVERSITÁRIA.....	76
4.4. O BRASIL PRECISA DESTA REFORMA?.....	79
4.5. A RE-SIGNIFICAÇÃO DO CONCEITO DE UNIVERSIDADE PÚBLICA.....	84
4.6. AS CINCO RAZÕES QUE MOTIVAM A REFORMA SEGUNDO O GOVERNO.....	91
CONCLUSÃO.....	99
REFERÊNCIAS.....	102

INTRODUÇÃO

A presente dissertação analisa o discurso pela reforma universitária que vem sendo materializado pelo poder Executivo e seus representantes a partir de 2003¹. Esses posicionamentos visam solidificar a proposta de reforma universitária que se encontra em tramitação no congresso nacional, consubstanciada em Projeto de Lei Orgânica da Reforma Universitária PL 7200/06² que visa definir normas gerais para esse nível de ensino em todo território nacional.

Essa proposta de reforma do ensino superior brasileiro não é nova, de certa forma acompanha o conjunto de ações neoliberais para o país, durante toda a década de 90. No entanto, é com esse projeto de reforma universitária que a proposta apresenta, definitivamente, as exigências globais de adaptação da educação superior ao processo de diminuição do Estado e suas respectivas atribuições.

Especificamente no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva o discurso da reforma universitária tem produzido uma cadeia de efeitos de sentidos que pode causar, em um número significativo da sociedade brasileira, a idéia de que essa proposta é diferente das ações para esse nível de ensino desenvolvidas e articuladas anteriormente durante os governos da década de 1990. A trajetória política e social do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e do seu Partido dos Trabalhadores (PT) permitem que o seu discurso pela reforma universitária utilize elementos que parecem destoar do discurso pela reforma universitária em Fernando Collor, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso. No entanto, o que se percebe é que há uma mudança apenas na aparência; a essência permanece a mesma.

¹ Início do mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

² Encaminhado ao Congresso Nacional em 12 de junho de 2006. Pretende estabelecer normas gerais na educação superior, regular a educação superior no sistema federal de ensino, alterar as Leis n^{os} 9.394, de 20 de dezembro de 1996; 8.958, de 20 de dezembro de 1994; 9.504, de 30 de setembro de 1997; 9.532, de 10 de dezembro de 1997; 9.870, de 23 de novembro de 1999; e dá outras providências. Disponível em: www.mec.gov.br/reforma

Recorrendo à memória discursiva³, em torno da luta pela reforma universitária desenvolvida pelos estudantes na década de 1960, busca-se moldar a idéia em torno do projeto de reforma universitária como sendo um projeto coletivo resgatado pelo poder Executivo. Dessa forma, o governo brasileiro obscurece a sua real intenção, buscando, deliberadamente, fazer crer que o projeto corresponde ao fortalecimento da Universidade Pública; impedindo a mercantilização do ensino superior; garantindo a qualidade; democratizando o acesso e construindo uma gestão democrática.

Esse discurso encontra uma aceitação muito grande, à primeira vista, por razões que não desenvolvemos profundamente nesse trabalho, por não ser esse nosso objetivo, mas que correspondem, em larga medida, a um anseio generalizado da sociedade brasileira por mudanças. Argumentos e propagandas nessa perspectiva, ao serem postos para a sociedade, recebem um forte apoio, uma vez que difundem a idéia de que se pretende modificar, sem, no entanto, deixar claro em que perspectivas ocorrerão essas mudanças.

A tarefa a que nos propomos neste trabalho é buscar respostas para as perguntas: em que perspectiva está posto o discurso pela reforma universitária? Que sentidos ele obscurece?

Nessa perspectiva, analisar, debater e investigar o discurso de uma proposta de reforma universitária, no atual momento histórico em que estamos inseridos, é uma tarefa extremamente difícil, principalmente, quando constatamos que não é a educação o único complexo social em crise. Segundo Tonet (2003, p.33) “o mundo todo está em crise. Há algumas décadas ele vem sendo sacudido por intensas, amplas e profundas transformações que, tendo seu epicentro na economia, se espraiam por todas as dimensões sociais”. Mészáros (1999, p.4) ainda mais enfático reafirma que

³ Desenvolveremos esse conceito no corpo do trabalho

vivemos em uma época histórica sem precedentes. Podemos ter uma idéia de sua gravidade considerando o fato de que não estamos perante uma crise cíclica, mais ou menos vasta, do capitalismo – como aconteceu no passado –, **mas perante uma crise estrutural sempre mais profunda do próprio sistema capitalista. E, enquanto tal, essa crise atinge – pela primeira vez na história – toda a humanidade** e exige mudanças fundamentais na maneira como o metabolismo social é controlado. (Grifo nosso).

Podemos dizer, portanto, que esta crise traz consigo elementos de mudanças. Encontra-se em andamento uma reorganização do mundo e desses complexos sociais, por um lado para que se mantenham as funções sociais historicamente construídas no interior das relações capitalistas, assim como, desenvolve-se, concomitantemente, noutro extremo, uma outra função social para tais complexos, em busca de superar a velha sociedade abrindo portas para uma nova. Como afirma Leher⁴, “o amplo e democrático debate de uma agenda alternativa e a forte mobilização nos espaços públicos são condições para que o **programa educacional neoliberal seja revertido**” (Grifo nosso).

De acordo com Cavalcante (2002, p.12),

no campo da educação, sob a denominação de reformas, abriga-se uma infinidade de iniciativas e programas. Fala-se de reformas quando se efetua uma mudança de estrutura (de nível e de ciclos de ensino); quando se incorporam novos conteúdos e novas tecnologias; quando se mudam os procedimentos na organização escolar; quando se introduzem novas metodologias; quando se buscam mecanismos para reduzir (ou apenas camuflar) os índices de repetência e evasão escolar; enfim, quando se pretende acomodar a escola às exigências do mercado. Logo, **uma reforma em si, não é sinônimo de progresso, transformação progressista ou mudança qualitativa.** (Grifo nosso).

Enfim, no interior dessa crise os discursos assumem papéis importantes na transmissão e na tensão das ideologias. Nesse sentido, os discursos proferidos em favor da reforma universitária pelo poder Executivo refletem, em larga medida, o momento histórico que atravessa a sociedade brasileira. Isso ocorre pelo fato de

⁴ Disponível em: http://www.andes.org.br/imprensa/Uploads/artigo_roberto_leher_anteprojeto.pdf

que “a universidade não é um microcosmo desvinculado das contradições da sociedade” (Leher, 2004, p.21). O ANDES-SN⁵ também nos fornece contribuição para esse debate quando afirma que

as iniciativas tomadas pelos governantes na área da educação superior no país estão ocorrendo numa conjuntura em que a educação, de modo geral, mas especialmente a educação superior, é caracterizada como de crucial interesse pelo setor internacional de serviços como atestam os embates na Organização Mundial do Comércio (OMC). Neste contexto complexo e ameaçador, o sintoma mais preocupante é o constante interesse do Banco Mundial - BM pela educação superior no Brasil.

Por todas essas razões, no âmbito da educação, elegemos como objeto de estudo o **discurso pela reforma universitária**, pois dentre as propostas desenvolvidas e/ou em desenvolvimento, em relação aos demais complexos sociais e suas respectivas funções, consideramos ser essa a que mais carrega no discurso um atravessamento de variações, tensões, conflitos, efeitos de sentidos.

Nessa perspectiva, entendemos ser necessário realizar a caracterização das condições de produção do referido discurso que se inicia, no Brasil com a criação da primeira universidade brasileira. Esse discurso (**da reforma universitária**) caminha por diferentes matrizes de sentido e percorre um longo caminho histórico, e, ao longo desse caminhar, os efeitos de sentidos são os mais diversos. Não é nossa intenção esgotá-los neste trabalho, muito menos, apresentar linearmente uma cronologia do surgimento do discurso da reforma universitária até o discurso do atual governo. Nosso estudo limita-se à análise do discurso da reforma universitária no interior do governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003/2007). Daí que, embora façamos um percurso pela história da universidade brasileira, nossa ênfase incidirá no período que se inicia na década de 1990, marcada por um cenário político, econômico e social, em fase de reorganização – até o momento atual (2007).

⁵ ANDES – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Disponível em: <http://www.andes.org.br/imprensa/Uploads/Circ299-06.pdf>.

O universo de nossa pesquisa compreende, além de um cartaz do MEC (**O Brasil precisa desta reforma**), a medida provisória que institui o Prouni; o texto do ex-Ministro da Educação Cristovam Buarque⁶ (**A universidade na encruzilhada**) e as cinco razões que motivam o governo a realizar a reforma, encontradas na seção da reforma no *site* do MEC. É a partir de recortes⁷ desse universo que constituiremos nosso *corpus* de análise. Apoiamo-nos na noção de *corpus* desenvolvida pela AD e definida por Courtine (1981, p.24) como

um conjunto de seqüências discursivas estruturadas de acordo com um plano definido referente a um certo estado das condições de produção de um discurso. A constituição de um corpus discursivo é, com efeito, uma operação que consiste em realizar por um dispositivo material de uma certa forma, [...] as hipóteses emitidas na definição dos objetivos de uma pesquisa.

Segundo Orlandi (1998, p. 15), “a constituição do corpus já é análise, pois é pelos procedimentos analíticos que podemos dizer o que faz parte e o que não faz parte do corpus” Ou seja, a delimitação das seqüências discursivas que compõem o *corpus* discursivo é feita a partir do objetivo específico de análise.

Nossa análise está embasada no referencial teórico-metodológico da Análise do Discurso. Essa perspectiva rompe com metodologias que privilegiam a caracterização do fenômeno e a mera descrição de circunstâncias históricas. Trata-se de um enfoque que não se limita à interpretação, mas como diz Orlandi (1999, p.26), “visa à compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância **para e por sujeitos**”. (Grifo nosso).

No sentido de sedimentar o caminho pelo qual a nossa teoria do discurso trafega, em especial, no que se refere às bases marxistas que a orientam, quando

⁶ **A universidade na encruzilhada**, texto apresentado durante o Seminário: Universidade: Por que e como reformar? Ocorrido no período de 06 a 07 de agosto de 2003, em Brasília. Foi organizado pelo MEC, UNESCO e pelas comissões de educação da Câmara e do Senado.

⁷ Usamos aqui a noção de recorte de ORLANDI (1984, p. 14) que propõe “o recorte como unidade discursiva” distinguindo-se do gesto do lingüista, que fragmenta a frase para analisá-la.

tratamos de questões relacionadas à ideologia e ao discurso, estabelecemos uma interlocução com Bakhtin e Lukács.

O resultado a que chegamos com a realização dessa pesquisa está exposto nesta dissertação em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, intitulado **Formação da educação brasileira: panorâmica**, desenvolvemos um panorama da educação no Brasil numa perspectiva histórica, partindo do processo de colonização do país, integrado ao processo de desenvolvimento do capitalismo e à influência inicial da educação jesuítica. Neste capítulo, realizamos algumas considerações sobre a formação da educação superior, como também, sobre a compreensão de educação na qual nosso trabalho se ampara.

No segundo capítulo, que chamamos de **O (dis) curso da reforma universitária**, trabalhamos à luz da formação da universidade brasileira. Situamos o debate da reforma universitária através da história e as diversas re-significações pelas quais tem passado esse discurso pela reforma universitária.

Em nosso terceiro capítulo, **Discurso, ideologia e sujeito**, tratamos das questões referentes à Análise do Discurso, a fim de deixarmos demarcado o lugar de enunciação com o qual nos identificamos, demarcando nossa posição acerca das concepções de ideologia, discurso e sujeito.

Enfim, no quarto e último capítulo, **A reforma da universidade no Brasil: um discurso (re) velador** adentramos no discurso da recente proposta de reforma universitária, mediante análise de discursos materializados pelo poder Executivo através do Ministério da Educação.

Por fim, concluímos que **o discurso da reforma universitária** proferido pelo governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, ainda que possibilite,

aparentemente, vários sentidos, é enunciado a partir da formação ideológica do capital e corresponde, sem rupturas, ao processo de adaptação do Estado brasileiro às políticas neoliberais em curso, a partir dos anos 90.

CAPÍTULO – 1

FORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Ao tratarmos do discurso pela reforma universitária assumido pelo poder Executivo e contido no interior das principais ações em prol do projeto de reforma universitária, ou seja, do PL 7200/06, obrigatoriamente, sentimos a necessidade de tecer algumas considerações a respeito do processo germinal de surgimento da educação no Brasil, para entender o momento atual. Desse modo, apresentaremos a seguir algumas caracterizações que nos auxiliarão na análise do modelo educacional brasileiro, entendendo seu processo de constituição histórica e o papel que desempenha em pleno século XXI.

Isso porque há, no início de sua formação, alguns elementos indispensáveis para compreendermos seu desenvolvimento e a sua dinâmica, pois há permanências seculares que ainda vigoram em nosso sistema educacional, a começar pelo tipo de colonização que nos impuseram, a partir do século XVI e a total ausência de ensino superior nos três primeiros séculos de espoliação levada a cabo pela metrópole portuguesa. De acordo com Olive (2002, p.31),

com relação às suas origens e características, o desenvolvimento do sistema de educação superior, no Brasil, pode ser considerado um caso atípico no contexto latino-americano. Desde o século XVI, os espanhóis fundaram universidades em suas possessões na América, as quais eram instituições religiosas, que recebiam a autorização do Sumo Pontífice, através da Bula Papal. O Brasil Colônia, por sua vez, não criou instituições de ensino superior em seu território até o início do século XIX, ou seja, quase três séculos mais tarde.

Antes, porém, de adentrarmos nas questões relacionadas à constituição da educação formal, em especial, a educação de nível superior no Brasil, faremos algumas considerações sobre o conceito de educação que ampara e fundamenta nosso trabalho para, em seguida, apresentar uma panorâmica do surgimento da

educação no Brasil e algumas de suas respectivas contradições, a fim de sedimentarmos o caminho no qual o discurso pela reforma universitária está inserido.

Percorrer os caminhos do processo de constituição do sistema educacional brasileiro, em especial o ensino superior, leva-nos a expor nossa posição teórica, colocando à mostra o lugar do qual falamos e alguns elementos essenciais dessa análise. Diante de tantas interpretações sobre o sentido e o papel da educação, tal postura é uma forma de registrar alguns pontos fundamentais da nossa filiação.

1.1. Condição ontológica da educação

Nosso intento é, ainda que resumidamente, sistematizar, do ponto de vista filosófico-ontológico, a educação em geral, assim como, a educação formal, particularmente no que se refere à educação em nível superior, com a qual trabalhamos mais adiante, partindo então, para uma panorâmica histórico-concreta desse nível de educação, no âmbito do processo da recente formatação do discurso pela reforma universitária no Brasil. Desta forma, estaremos trabalhando a articulação entre a materialidade da língua e a materialidade da história como afirma Orlandi (1995, p.20) ao dizer que, “a ideologia se produz justamente no ponto de encontro da materialidade da língua com a materialidade da história. Como o discurso é o lugar desse encontro, é no discurso [...] que melhor podemos observar esse ponto de articulação”.

Inicialmente, ainda que de forma sucinta como já dissemos anteriormente – pois não é nossa intenção realizar um estudo aprofundado acerca da essência da educação – partiremos do sentido filosófico-ontológico da educação, embora, ao longo de todo o trabalho, exponhamos nossa filiação a determinados pressupostos. Explicitaremos, aqui, algumas linhas gerais referentes ao sentido de educação como um processo social que tem como função a conservação e a transmissão do patrimônio cultural construído histórico-socialmente pelo homem.

Nesse percurso, estaremos amparados teoricamente em alguns autores tais como Marx (2004), Saviani (1995), Lessa (1996), Duarte (1993 e 2004) e Maceno (2005) com os quais desenvolvemos interlocuções.

Entendemos, portanto, serem necessárias algumas considerações a respeito dos principais elementos que envolvem o ser social – especificamente, a educação. Assim, considerar a ação do homem sobre a natureza como trabalho é o caminho que percorreremos a fim de pontuar as categoriais essenciais referentes ao mundo dos homens que possam esclarecer a função social da educação. A esse respeito, Maceno (2005, p.22) expõe que,

a educação é um processo social e, por isso, somente ocorre entre os homens. Assim como outras esferas que compõem o ser social, a exemplo da linguagem, do direito e da política, ela é um fenômeno exclusivo do reino dos homens. Desse modo, **sua gênese apenas pode ser encontrada no processo de constituição do ser social.** (Grifo nosso).

Ainda segundo o referido autor, (*op.cit.* 2005, p.21), “se o conjunto de conhecimentos necessários à existência dos indivíduos e à reprodução social como um todo, não é dado biologicamente, então o homem deve produzi-los e transmiti-los, de tal modo que **a educação é puramente social**”. Nesse sentido, também Saviani (1995, p.15) adverte-nos, “sabe-se que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Assim sendo, **a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana**”. Nessa perspectiva, ao desenvolver um conceito de educação somos levados a fazê-lo em paralelo ao conceito de ser social.

Assim, iniciaremos nosso percurso com Marx que no livro **A Ideologia Alemã** desenvolve alguns pressupostos que nos auxiliarão no entendimento que pretendemos desenvolver nesse trabalho. Para o autor alemão (2004, p.44), “o primeiro pressuposto de toda a história humana é, naturalmente, a existência de seres humanos vivos”. Essa afirmação, aparentemente óbvia, traz consigo importantes elementos para a elaboração de um estudo ontológico da existência

do ser social, permitindo a partir dos estudos de Lessa (1996)⁸, uma aproximação ainda mais perceptível desse pressuposto.

Desse modo, para que existam seres humanos vivos os homens precisam produzir os meios de sua existência. Marx, diante dessa constatação vai formulando os principais fundamentos do seu pensamento, dos quais nos apropriamos a seguir para demonstrar como o homem cria a sua vida material, seu patrimônio cultural e, conseqüentemente, transmite-o. O ser social e a educação ocorrem conjuntamente, pois para que possa existir, o homem precisa vivenciar processos educativos. Segundo Duarte⁹,

a formação do indivíduo é sempre um processo educativo, podendo este ser direto ou indireto, intencional ou não-intencional, realizado por meio de atividades práticas ou de explanações orais etc. No caso específico da educação escolar, trata-se de um processo educativo direto e intencional. (Grifo nosso).

Segundo Marx (2004, p.44) “ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material”, ou seja, produzem os meios para satisfazer às necessidades objetivas de sua existência e reprodução. “O que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto com o que produzem como o modo como produzem. O que os indivíduos são, por conseguinte, depende das condições materiais de sua produção” (idem, p.45). Assim, no processo de transformação da natureza pelo trabalho o homem também é transformado; nesse processo de objetivação é transmitida ao ser social a herança cultural, contemplando o estatuto social de uma dada comunidade humana.

Segundo Lessa (1996, p.33), “o ser social apenas pode existir tendo por base as esferas ontológicas inferiores, naturais. Sem a natureza, não há, em definitivo, ser social”. Para que os homens possam existir precisam, pois,

⁸ Cf. A ontologia em Lukács

⁹ DUARTE, Newton. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20091.pdf>

transformar a natureza constantemente. Portanto, a natureza é a base indispensável que o homem permanecerá transformando para que possa existir a sua própria reprodução e, conseqüentemente, a reprodução da sociedade. Nesse movimento, é necessário reafirmar que também ele se transforma. Essa ação transformadora, que ocorre através do trabalho, corresponde à construção material da sociedade, como também à sua própria construção. Diante das condições postas pela realidade, o homem encontra diversas possibilidades de manter-se vivo, reproduzindo constantemente a si mesmo e à realidade. O ser social torna-se social, exatamente, na medida em que ao responder a uma dada necessidade, produz os meios de satisfazê-la e, conseqüentemente, surgem novas necessidades.

Assim, entendemos que o trabalho é a síntese entre prévia-ideação e objetivação. Segundo Lessa (1996, p.24), prévia-ideação corresponde ao “momento de planejamento que antecede e dirige a ação”. É através da prévia-ideação que “as conseqüências da ação são antevistas na consciência, de tal maneira que o resultado é idealizado (ou seja, projetado na consciência) antes que seja construído na prática” (idem, p.24). O ser social consegue, portanto, prever como dirigir a ação antes de realizá-la. Embora esse momento seja abstrato, “a prévia-ideação só pode ser prévia-ideação se for objetivada” (ibidem, p.25). A objetivação, de acordo com Lessa (1996, p.28), é “o processo de conversão da prévia ideação em objeto concreto, sempre com a transformação de um setor da realidade”. Para Duarte,

o processo de objetivação é, portanto, o processo de produção e reprodução da cultura humana [...], produção e reprodução da vida em sociedade. O processo de objetivação da cultura humana não existe sem o seu oposto e ao mesmo tempo complemento, que é o processo de apropriação dessa cultura pelos indivíduos.

Para Duarte (1993, p.47) esse processo na educação se caracteriza quando “o indivíduo se forma, apropriando-se dos resultados da história social e

objetivando-se no interior dessa história, ou seja, sua formação se realiza através da relação entre objetivação e apropriação”.

É, portanto, esse conhecimento produzido para responder à necessidade do homem de construir a sua existência que é transmitido e não se perde. Desse modo, o conhecimento que é produzido socialmente, portanto, comum à comunidade, passa a fazer parte da herança cultural humana. Como vimos anteriormente em Duarte (1993, p.47) “a formação do indivíduo é, portanto, sempre um processo educativo”. Maceno define esse processo educativo, como educação no sentido lato, amplo. Para esse autor (2005, p.20),

a educação em sentido lato se refere à transmissão de conhecimentos e valores necessários à reprodução social, e ocorre sem sistematicidade. Nesse sentido, diz respeito a todo processo de socialização do saber produzido que ocorre independente de uma ação sistematizada.

Demarcando a principal diferença entre as duas formas gerais de educação, na intenção de deixar evidenciada nossa posição, podemos dizer que o que foi exposto até aqui corresponde, em larga medida, ao sentido da educação em geral, no seu sentido amplo, sem sistematização. Entretanto, esse é um dos aspectos da educação, além desse, há ainda a educação no sentido estrito que se “caracteriza por ser uma atividade que possui um alto grau de sistematicidade” (idem, p.20), também chamada de educação formal. É dessa modalidade que trataremos no presente trabalho.

Generalizando a questão, podemos dizer que “a existência humana é indissociável da educação. Quando o trabalho funda o homem, junto com ele é fundada a educação como necessidade inexorável para a realização do trabalho”. (Maceno, 2005, p.27). Diante do exposto, podemos designar a educação como uma esfera significativa do ser social, com a qual o homem necessita desenvolver relação, quer queira ou não, conscientemente ou não.

No que se refere à educação no seu sentido mais geral, podemos constatar que o capitalismo vem fazendo com que essa perca espaço para a educação formal. A importância dessa educação na contemporaneidade é muito grande, isso porque ainda conforme Maceno (2005, p. 38),

em função da complexificação do conjunto das relações sociais, a transmissão de saber propiciada pela educação em sentido estrito, principalmente pela escola, tornou-se a forma privilegiada, passando a ter um caráter de superioridade em relação à educação não-formal. O saber escolar passou a ser, por exigência da dinâmica social, a forma dominante de saber, sobrepondo-se ao conhecimento repassado assisticamente nos poros da sociedade.

No Brasil, o início da educação formal, está diretamente relacionado ao processo de colonização desenvolvido pelos europeus ainda no século XVI. No próximo tópico, trataremos desse processo, apontando alguns elementos significativos que interferiram no surgimento da educação formal na região sul do novo mundo, particularmente, na região compreendida hoje como Brasil.

1.2. A educação no Brasil no contexto do desenvolvimento econômico: uma breve trajetória

Traçar um panorama da formação da educação no Brasil é buscar nas suas origens mais remotas algumas questões centrais. Para tanto, fazem-se necessárias algumas observações sobre o processo de colonização do Brasil, percebendo-o no contexto geral de colonização da América. Isso porque a América, a partir do processo de exploração desenvolvido pelos europeus, passa a integrar o desenvolvimento do sistema capitalista que teve a sua origem no Velho Mundo.

Aqui, desenvolveremos uma contextualização e não a apresentação de modelos do sistema educacional, portanto, é a partir da colonização que descortinaremos tal processo e suas conseqüências mais gerais para a educação

brasileira. Na verdade, como iremos demonstrar mais à frente, um processo de espoliação e pilhagem que reergueu o sistema escravista que no Velho Mundo já havia sido extinto, forjando uma sociedade a serviço de outras. Para Marx (1988, p.829),

quando está em jogo a questão da propriedade torna-se dever sagrado a defesa intransigente da doutrina infantil do abecedário capitalista, como a única legítima para todas as idades e para todos os estágios do desenvolvimento. É sabido o grande papel desempenhado na verdadeira história pela conquista, pela escravização, pela rapina e pelo assassinato, em suma, pela violência.

Optamos por essa abordagem por entendermos que daí decorre grande parte das possíveis explicações para os problemas atuais de submissão econômica e males sociais ainda presentes em nosso país. Esse cenário, a nosso ver, é fundamental, pois um estudo que vise compreender a fundo a realidade atual da América em pleno século XXI, em geral, e do Brasil, em particular, como regiões periféricas, subdesenvolvidas, precisa familiarizar-se com esse processo de desenvolvimento do capitalismo interligado à colonização das Américas. Assim, caracterizar a escravidão na América dentro do processo global de desenvolvimento do capitalismo comercial, permite-nos compreender, como afirma Novack (1988, p.61) que,

do ponto de vista da história mundial, a escravidão foi um anacronismo desde o seu nascimento neste continente. Como modo de produção pertencia à infância da sociedade de classes; havia praticamente desaparecido da Europa Ocidental. Contudo, a importância das demandas, por parte da Europa Ocidental, de matérias-primas como açúcar, algodão e tabaco, combinada com a carência de trabalhadores para levar a cabo operações agrícolas em grande escala, obrigaram a implantar a escravidão na América [...] A escravidão colonial cresceu como um braço do capitalismo comercial. Desta maneira **um modo de produção e uma forma de propriedade superados há muito tempo, surgiram novamente como consequência das exigências de um sistema mais moderno e fizeram parte dele.** (Grifo nosso).

Sendo assim, ao apresentar os contornos gerais e as principais bases que impulsionaram o surgimento da sociedade brasileira nos seus primeiros anos de ocupação européia, torna-se necessário que se trabalhe à luz desse processo integrado ao desenvolvimento do capitalismo naquele momento. Balizar a conquista e a exploração do Brasil temporalmente significa buscar compreender o contexto que possibilitou a edificação de um sistema que só tinha um único objetivo, como afirma Prado Jr. (1994, p. 273) quando fala do processo de colonização,

utilizar os recursos naturais do seu território para a produção extensiva e precipitada de um pequeno número de gêneros altamente remunerados no mercado internacional. Nunca se desviou de tal rumo, fixado desde o primeiro momento da conquista; e parece que não havia tempo a perder, nem sobravam atenções para empresas mais assentes, estáveis, ponderadas. Só se enxergava uma perspectiva: a remuneração farta do capital que a Europa aqui empatara. A terra era inexplorada, e seus recursos, acumulados durante séculos, jaziam à flor do solo. O trabalho para tirá-los de lá não pedia grandes planos nem impunha problemas complexos: bastava o mais simples esforço material. É o que exigiu de negro e de índio que se incumbiram da tarefa.

Segundo Marx (1988, p.828), “a acumulação do capital pressupõe a mais valia, a mais valia a produção capitalista, e esta a existência de grandes quantidades de capital e de força de trabalho nas mãos dos produtores de mercadoria”. Para que esse processo ocorresse no interior do desenvolvimento capitalista daquele período, foi necessário, antes, aquilo que o autor de **O Capital** denomina de acumulação primitiva do capital. “Uma acumulação que não decorre do modo capitalista de produção, mas é seu ponto de partida” (Idem, 828). Nesse sentido, a utilização de um sistema escravocrata, no interior desse complexo e dinâmico desenvolvimento econômico global capitalista, implica grandes controvérsias a respeito da caracterização da colonização da América.

Como não havia trabalhador livre e o escravo não era o dono da sua força de trabalho, evidenciando a ausência de uma das premissas do capitalismo, ou seja, a existência do trabalho assalariado, os colonizadores foram obrigados a

recorrer a relações de produção não tradicionais, embora, com o objetivo de obter lucros, ou seja, com objetivos capitalistas. Por conta dessa aparente contradição surgiram muitas divergências quanto ao caráter da colonização. De acordo com Costa e Mello (1993, p.37) isso ocorria porque

o capitalismo dos séculos XV, XVI, XVII e parte do XVIII ainda não estava maduro. Apresentava-se impregnado de traços feudais e considerava-se que o fator gerador de riquezas era o comércio e não o trabalho humano. Por isso essa fase ficou conhecida como capitalismo comercial.

Em se tratando de acumulação primitiva, afirma Marx (2000, p.13), “nos anais da história real, o que sempre tem prevalecido é, ao contrário, a conquista, a dominação, a rapina à mão armada, o predomínio da força bruta”. Portanto, conforme Costa e Mello (idem, p. 37), “o colonialismo inclui-se nessa fase do capitalismo como forma de acelerar a acumulação inicial do capital por parte da burguesia comercial européia e fortalecer os Estados europeus. As colônias existiam em função disso e nada mais”.

Não trataremos de forma exaustiva das relações existentes entre a acumulação primitiva do capital e o processo de colonização da América iniciada no século XVI. Apontaremos apenas, que esses processos ocorrem simultaneamente e vão refletir nas ações político-administrativas da colônia, de maneira desigual, no desenvolvimento dessa nova sociedade. Conseqüentemente, a educação sofrerá os reflexos de tal condicionante histórico. De acordo com Novack (idem, p.62),

a formação combinada do velho e do novo, do mais baixo e do mais alto, da escravidão e do capitalismo, demonstrou não ser permanente nem indissolúvel; foi condicional, temporária, relativa. A associação forçada dos dois tendia para a dissolução e para um conflito crescente. Se uma sociedade anda para frente, a vantagem preponderante corresponderá, em larga escala, à estrutura superior, que prosperará à custa de características inferiores, superando-as e deslocando-as eventualmente.

É desse contexto que provém a organização escolar no Brasil colonial, mantendo assim um vínculo estreito com a política colonizadora dos europeus, em especial dos portugueses. Nesse sentido, cabia aos jesuítas, através da Companhia de Jesus, transportar o conteúdo cultural da metrópole para a colônia, de forma completamente alheia à realidade da vida colonial (Romanelli, 1988). Por essa razão, entender a colonização é um importante passo para se chegar aos diversos caminhos que o Brasil percorreu historicamente, incluindo, entre esses, a formação do sistema educacional e da sociedade brasileira. Para Romanelli (idem, p. 33),

a economia colonial brasileira fundada na grande propriedade e na mão-de-obra escrava teve implicações de ordem social e política bastante profundas. Ela favorece o aparecimento da unidade básica do sistema de produção, de vida social e do sistema de poder.

Esse processo fincou profundas cicatrizes na formação social do país. Nesse percurso histórico, os europeus, ignorando as diversas culturas nativas já existentes e arrancando populações africanas inteiras de sua trajetória material e espiritual, formou uma grande “empresa” movida a sangue, suor e lágrimas. De acordo com Teixeira (1989, p.56) esse processo é “marcado pela extinção da população aborígine, pela escravidão negra, pelo latifúndio e mercantilismo agrário, e por uma burocracia governamental”.

Para Konder (1992, p.110), “a distorção ideológica mais eficientemente perversa do modo de produção capitalista é alcançada através da redução da força de trabalho a mercadoria”. Nesse processo colonizador isso ocorre efetivamente. No Brasil, essa distorção é emblemática, pois se compra não só a força de trabalho do escravo (que não lhe pertencia), como também se compram os próprios escravos, sendo eles, naquele momento, uma das mercadorias mais lucrativas do mercado e não apenas o produto do seu trabalho.

Em Sodré (1990, p.114) temos que nessa época, "o africano não era criatura humana, pertencia ao domínio dos animais, e as próprias Ordenações os colocavam no capítulo das bestas. Surgiram, assim, como objeto de troca, como mercadoria". O escravo era todo ele mercadoria. A força de trabalho arrancada da África e o comércio negreiro – o tráfico – foi um dos principais elementos de acumulação nesse período colonial. Para Marx (1988, p.41),

a mercadoria é, antes de mais nada, um objeto externo, uma coisa que, por suas propriedades, satisfaz necessidades humanas, seja qual for a natureza, a origem delas, provenham do estômago ou da fantasia. Não importa a maneira como a coisa satisfaça necessidade humana, se diretamente, como meio de subsistência, objeto de consumo, ou indiretamente, como meio de produção.

Diante de uma sociedade que, naquele momento, possuía os mais avançados recursos tecnológicos do mundo (caravelas, bússola e astrolábio) destacando-se a pólvora e o aço das espadas, provenientes da necessidade de expansão do mercado, resta aos grupos negros (sudaneses, bantos, malês) e aos povos indígenas (tupis, tapuias, nuaruaques, caraíbas), nesse processo violento de "integração", tentar reagir, articulando as mínimas possibilidades de identificação e resistência nesse novo mundo, com as tradições e os resquícios de sua herança cultural. A educação surge, nesse contexto, como um elemento controlador das populações indígena e formadora de quadros para a elite aristocrática, enquanto que o negro era forçado a trabalhar compulsoriamente, ficando de fora daquele sistema educacional.

Nesse processo, vale lembrar, que o modo de produção dessa nova sociedade cumpre um papel fundamental para a consolidação do processo de transição do feudalismo para o capitalismo. Um momento histórico como afirma Marx (2000, p. 14) em que "a ordem capitalista saiu das entranhas da ordem feudal. A dissolução de uma produziu os elementos constitutivos da outra".

Assim, a colonização brasileira cumpre um papel histórico no desenvolvimento do capitalismo que tinha, na necessidade de acumulação

primitiva do capital, a sua expressão mais forte. Como dizem Costa e Mello (1993, p.30), “a colonização ocorreu no período inicial do capitalismo, denominado capitalismo comercial ou mercantilista. O colonialismo aceleraria o processo de acumulação do capital”.

Sendo assim é importante frisar que entre as diversas determinações por que passou a educação brasileira até a formação do Estado moderno brasileiro, encontra-se o Velho Mundo, em particular a metrópole portuguesa. Diante de tal dominação, o alcance das determinações da metrópole nos diversos aspectos administrativos, principalmente, em relação à estrutura econômica, faz com que todas as esferas da vida social da colônia estejam impregnadas pelos interesses econômicos do capitalismo mercantil, inclusive a própria educação.

De acordo com Romanelli (1988, p.29),

a forma como se origina e evolui o poder político tem implicações para a evolução da educação escolar, uma vez que esta se organiza e se desenvolve, quer espontaneamente, quer deliberadamente, para atender aos interesses das camadas representadas na estrutura do poder.

Na educação, esse processo interligado ao desenvolvimento econômico daquele período, ocorre por intermédio dos jesuítas da **Companhia de Jesus**¹⁰ (1549/1759) que se instalaram mais efetivamente, cada vez mais de acordo com a política de colonização impetrada pelos portugueses. Esse processo, somente se inicia efetivamente, a partir de 1549, quando Portugal se lança nesse empreendimento, levado pela necessidade de garantir a posse da terra e de suas riquezas naturais.

É apenas em 1549, com a instalação do governo geral que esse processo torna-se irreversível, sendo construído nesse período o primeiro colégio no Brasil. No entanto, como afirma Teixeira (1989, p.61), ainda há a “proibição das

¹⁰ Companhia de Jesus, fundada em 1534 por Inácio de Loyola.

instituições suscetíveis de promover mudança cultural – a universidade e a tipografia, ou seja, a imprensa e o livro”. Essa proibição demonstra fatalmente o poder de imposição cultural dos portugueses. A educação que se desenvolve no Brasil, tem, pois traços marcantes dessa cultura. De acordo com Santo¹¹,

o processo educacional iniciado pelos jesuítas, que perdurou por aproximadamente duzentos anos, dirigia-se prioritariamente à catequização e instrução dos gentios e para tanto foram criadas escolas de primeiras letras, que propagavam os ideais católicos. Criaram, também, colégios destinados a formar sacerdotes, bem como preparar para os estudos superiores jovens que não buscavam a vida sacerdotal. Dessa forma, os padres da Companhia de Jesus possuíam total poder no setor educacional, que desde o início esteve voltado para interesses de exploração e enriquecimento de uma minoria, de uma elite carregada de privilégios, em detrimento da maioria da população.

Inicialmente, o papel de “educar” tinha como elemento prioritário, como afirma Ribeiro (1988, p. 19), “a conversão dos indígenas à fé católica pela catequese e pela instrução”. É certo, que para os indígenas, a catequese veio, porém, a instrução não. Envolto nas tarefas da contra-reforma, os jesuítas procuraram a todo o momento realizar o recrutamento de fiéis e servidores. Segundo Sodré (1990, p.113) esse sistema revelava, “o contraste entre a proteção conferida ao índio e o absoluto desinteresse pela sorte do negro escravizado e transplantado, por parte dos missionários”.

De acordo com Romanelli (Idem, p.35), de maneira geral, os jesuítas desenvolveram, inicialmente, a “educação elementar para a população índia e branca em geral (salvo as mulheres), educação média para os homens da classe dominante”. Para a referida autora (Ibidem, p.35), “a parte da população que não seguia a carreira eclesiástica encaminhava-se para a Europa, a fim de completar os estudos, principalmente na universidade de Coimbra”. Segundo Teixeira (1989, p.65), “até os começos do século XIX, a universidade do Brasil foi a universidade

¹¹ Disponível em: <http://www.centrorefeducacional.com.br/estruens.htm>

de Coimbra, onde iam estudar os brasileiros, depois dos cursos no Brasil nos reais colégios dos jesuítas”.

Essa educação jesuítica atravessou um significativo período histórico, realizando-se durante todo o processo colonizador e imperial deixando resquícios fortes já no período republicano. Encontramos respaldo para essa afirmação em Romanelli (1988, p. 35) quando diz que,

a educação dada pelos jesuítas, transformada em educação de classe, com as características que tão bem distinguiram a aristocracia rural brasileira, atravessou todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demanda social de educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a sua oferta escolar.

Como as escolas da Companhia de Jesus articulavam e imprimiam objetivos econômicos em nome da fé e os portugueses queriam organizar a educação formal para servir aos interesses da metrópole, esses acabaram por se confrontarem. Nesse confronto de interesses, os jesuítas foram expulsos. Não nos debruçaremos sobre os elementos constitutivos do ensino jesuítico e seus encaminhamentos, apenas sinalizaremos esse processo como forma de tornar a análise mais coerente com seu percurso histórico.

Após a expulsão dos jesuítas, em 1759, da linha de frente da educação, passa-se por um longo período de desorganização do ensino. O processo de reorganização ocorre apenas, em 1808, com a transferência da coroa portuguesa para o Brasil. Para Romanelli (idem, 1998, p.36), “com a expulsão, desmantelou-se toda uma estrutura administrativa de ensino”.

O processo de rearticulação da educação é desenvolvido em consonância com os interesses da coroa portuguesa que se instalara na colônia, tornando-a, então, sua sede política e administrativa. É desse movimento que surge o ensino

superior, do qual trataremos no próximo tópico, quando, a partir de então, desenvolveremos análise, da educação em nível superior até a sua formação, enquanto organização universitária.

1.3. O Surgimento do ensino superior

De acordo com Cunha (1989, p.11), “com a vinda de D. João VI para a Colônia, é instituído aqui o chamado ensino superior”. Isso ocorre porque, com a fuga da família real para o Brasil, em 1808, forma-se no território brasileiro a sede político-administrativa da coroa portuguesa e, como as inúmeras atribuições da corte exigiam uma formação militar, jurídica e médica mais sólida do que simples cursos, criam-se, a partir deste marco, cursos de anatomia, cirurgia e a academia militar, na forma de faculdades ou escolas de ensino superior. Segundo Gisi¹²,

o ensino superior criado com a chegada de D. João VI visava a atender as necessidades da época, formar oficiais do exército e da marinha para a defesa da colônia, engenheiros militares, médicos, entre outros. As instituições eram isoladas, pois não havia interesse em criar universidades, e de acesso aos nobres, aos proprietários de terras e a uma camada intermediária que constituía os quadros administrativos voltada, portanto, para uma classe privilegiada.

Surgem assim, as primeiras escolas militares, a escola de cirurgia, escola de Belas Artes, Jardim Botânico, Museu e Biblioteca Nacional. Esses cursos, apesar de possibilitarem uma educação em nível superior e constituírem uma política estatal, ainda no século XIX, não possibilitaram a participação de setores menos favorecidos da sociedade à época, como também, limitavam-se a repassar o conhecimento produzido nos grandes centros desenvolvidos da Europa. Olive (p. 32) respalda essa afirmação dizendo que,

em 1808, a família Real Portuguesa fugiu de Lisboa rumo ao Brasil, para escapar das tropas napoleônicas que haviam invadido Portugal. Quando chegou na Bahia, Dom João VI, então Príncipe

¹² http://www.pucpr.br/comunicacao/revistas_cientificas/dialogo_educacional/pdf/n_17/07.pdf

Regente, recebeu a solicitação dos comerciantes locais no sentido de ser criada uma universidade no Brasil; para tanto, dispunha-se a colaborar com significativa ajuda financeira. Em vez de universidade, Salvador passou a sediar o Curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia. Com a transferência da Corte para o Rio de Janeiro, foram criados, nessa cidade, uma Escola de Cirurgia, além de Academias Militares e a Escola de Belas Artes, bem como o Museo Nacional, a Biblioteca Nacional e o Jardim Botânico.

Esse período, denominado de Joanino, com a chegada da família real ao Brasil, é marcado também pela abertura dos portos para as “nações amigas” e o surgimento do primeiro jornal impresso em língua portuguesa que circulou no país. Ou seja, apenas no início do século XIX o país pôde desenvolver um jornal, no entanto, ainda não podia criar uma universidade. Ficamos apenas, com essas escolas superiores que cumpriram todas as necessidades profissionais de amplo período da nossa história, resultando, assim, no que Teixeira (1989, p.67) definiu como, “o hábito de não termos ao longo de quatro séculos, ligado à solução substitutiva de escolas superiores profissionais isoladas e independentes, parece haver criado uma tradição antiuniversitária”. Segundo Ribeiro (1982, p. 90), “em contraste com o resto da América, o Brasil chegou a sua independência sem contar com nenhuma universidade”.

Podemos afirmar que durante o primeiro reinado (1822-1831), o período regencial (1831-1840) e o segundo reinado (1840-1889), nenhum distanciamento em essência ocorreu entre a metrópole e a colônia. Para Gisi¹³, “no período colonial e imperial, a educação superior concentrava-se em Escolas Superiores, principalmente Medicina e Direito, destinadas aos filhos de fazendeiros que integravam a elite do poder. Este quadro não se altera muito no período da República”.

As novas articulações são sempre de caráter administrativo, visando sempre aos interesses portugueses, sejam eles portugueses nascidos em Portugal, sejam eles nascidos em solo colonial. Segundo Teixeira (1989, p.70),

¹³ Idem.

temos que voltar ao exame das condições de vida colonial para chegarmos ao período de independência em condições de compreender o quanto, não só a estrutura social, mas também a educação recebida ao tempo da Colônia iria estender suas conseqüências pelo século XIX e retardar de um século o início do nosso despertar econômico e social.

Não discorreremos sobre a independência do Brasil por não ser o objeto de nossa análise, porém, afirmaremos, de uma forma geral que a Independência do Brasil em 1822, não significou uma ruptura com a antiga estrutura, por isso mesmo, temos em Teixeira (1989, p.70) que permanecem, “a monarquia, o rei, a aristocracia e a escravidão, o sistema de controle administrativo e fiscal e a mesma estrutura de poder e de educação de elite”.

O processo de independência, não significou, pois, nenhum avanço para a educação, muito pelo contrário, a educação durante todo o restante do século XIX, ficou paralisada, servindo apenas para formar profissionais liberais. De acordo com Costa apud Romanelli (1998, p.39) o que se deu foi a simples, “transferência de poderes dentro de uma mesma classe, (a independência) entregaria a direção da nova ação aos proprietários de terras, de engenhos e aos letrados”.

A partir de 1889, já na República, encontraremos algumas alterações no caráter da educação. Influenciada pelo modelo político americano, a recém criada república brasileira adota o sistema presidencialista e inicia um processo de industrialização. Com a recém criada república brasileira, surge, 31 anos depois, a primeira universidade no Brasil. É nesse processo de criação da universidade que nos debruçaremos em seguida.

CAPÍTULO – 2

O (DIS) CURSO DA REFORMA UNIVERSITÁRIA

As universidades têm sido até agora o refúgio secular dos medíocres, a morada dos ignorantes, a hospitalização segura dos inválidos e - o que é pior ainda - o lugar onde todas as formas de tyrannizar e de insensibilizar inventaram a cátedra que as ditara. As universidades chegaram a ser assim fiel reflexo destas sociedades decadentes que se empenham em oferecer o triste espetáculo de uma imobilidade senil. Por isso é que a ciência frente a essas casas mudas e fechadas, passa silenciosa ou entra mutilada e grotesca ao serviço burocrático.

Carta de Córdoba (1918)

2. 1. A criação da universidade no Brasil

Como já dissemos anteriormente, tratar da formação da universidade no Brasil significa, entre outras coisas, constatar um grande abismo existente no interior da colonização da América. Isso porque, é apenas no início do século XIX que surge o ensino superior e é apenas no início do século posterior que nasce a universidade brasileira. De acordo com Ribeiro (1982, p.88), “observando o conjunto da América, verifica-se que na área de colonização espanhola a universidade surgiu cedo; na zona de influência inglesa, seu advento somente se deu mais tarde; e na região portuguesa só apareceu em décadas muito recentes”.

Na América espanhola, ainda durante o século XVI abre-se a possibilidade de constituição de universidades. No século XVII, nessa região da América havia umas 12 instituições universitárias, nenhuma delas no Brasil. Tomamos de Luckesi, (1987) as informações para observar essa distorção, quando constatamos a existência das universidades de Sto. Domingo, em 1538; Lima, Peru, 1551; México, 1553; Córdoba, Argentina, 1613; Bogotá, 1622; Cuzco, Peru, 1692; Havana, Cuba, 1728 e Santiago, Chile, 1783. Isso ilustra o abismo entre o Brasil e os demais países da América Latina e Caribe, em relação ao processo de construção de universidades ao longo da história.

Apesar de no século XVIII, os jesuítas já desenvolverem alguns cursos considerados de nível superior (numa perspectiva teológica), eram cursos de teologia, artes e filosofia. Tais cursos de caráter isolado foram-se desenvolvendo a ponto de existirem pelo menos seis cursos desse nível nesse período, entretanto, não havia universidades e mesmo esses cursos de nível superior, ofertados pelos jesuítas não correspondiam a uma escola ou faculdade superior; mesmo tendo eles interesse em construir uma universidade no Brasil. Como vimos, no capítulo anterior, o ensino superior é instituído e se desenvolve a partir de 1808, com a chegada da família real ao Brasil.

Ainda assim, várias foram as tentativas de constituição da universidade no Brasil, porém, paralela às tentativas, também havia uma forte resistência. Segundo Fávero (2000, p. 17), “a história da criação de universidades no Brasil revela, inicialmente, considerável resistência tanto por parte de Portugal, como reflexo de sua política de colonização, como por parte de brasileiros, que não viram justificativa para a criação de uma instituição desse gênero”.

Se de um lado, o surgimento da universidade no Brasil, em 1920, ocorre tardiamente, ao contrário, o surgimento da luta pela reforma universitária na América hispânica, em 1918, é um fato a mais que caracteriza elementos distintos da colonização em ambas as regiões. O contraste entre a construção das universidades nas Américas se expressa também, relacionado ao surgimento da luta pela reforma universitária, como iremos demonstrar mais à frente.

Segundo Teixeira (1989, p.67), “desde a transmigração da família real até a república, são repetidos e numerosos os apelos para a criação da universidade, mas todos recebidos com recusa direta ou com silêncio e indiferença”. A formação universitária só era possível para aqueles que estudavam na Europa, os luso-brasileiros em sua maioria tinham que ir para Coimbra, Portugal. De acordo com Teixeira (1989, p. 65), é nessa universidade europeia que se formaram “nos primeiros três séculos, mais de 2.500 jovens nascidos no Brasil”. É importante

destacar que desses “jovens nascidos no Brasil” estavam excluídos as mulheres, os negros e os índios. Enquanto isso, “as universidades da América espanhola prepararam 150.000 graduados, durante o período colonial” (Ribeiro, 1982, p.90).

Diversos motivos existiram para que a universidade no Brasil surgisse tão tardiamente. Todos, de certo, plenamente questionáveis. Desde o interesse em manter o espaço territorial para a exploração e intensificação da dependência junto à metrópole, até uma certa arrogância da aristocracia rural nascida no Brasil, desejosa em realizar os estudos apenas nos centros europeus; as razões são as mais variáveis. Aqui, não procuraremos historiar sobre a universidade brasileira e o porquê do seu atraso. Pelo menos, não de conjunto. Não faremos uma retrospectiva minuciosa dos caminhos das diversas propostas de universidade para o Brasil, entretanto, algumas considerações são necessárias para entendermos seus desdobramentos.

De uma maneira geral, em alguns momentos da história do Brasil o apelo à conformação da universidade se expressou mais fortemente. De acordo com Fávero (2005, p.85), “da Colônia a República, houve grande resistência à idéia de criação de universidades no Brasil. Até o final do período monárquico, mais de duas dezenas de propostas e projetos foram apresentados sem êxito”. De uma forma emblemática, podemos identificar quatro desses momentos.

Primeiramente, com os jesuítas (1549/1759), quando ainda controlavam os estudos na colônia; depois temos os inconfidentes (1789), que queriam instaurar a universidade de Vila Rica; o movimento pela independência (1822), que trazia alguns setores que vislumbravam a possibilidade de constituição da primeira universidade no Brasil e no interior da recém instaurada república, quando enfim surge a primeira universidade 31 anos depois.

Como já afirmamos anteriormente, até o início do século XX, no Brasil, não havia universidades. A universidade brasileira ocorre apenas na república. Na

segunda década do século XX, convencionou-se a formação da primeira universidade do Brasil. De acordo com Romanelli (1998, p.132), “a primeira organização desse ensino em Universidade, por determinação do Governo Federal, só apareceu em 1920, com a criação da Universidade do Rio de Janeiro” através do decreto Nº 14.343, de 7 de setembro.

No período que corresponde a 1889 a 1930¹⁴, quando o Brasil vive a sua primeira fase republicana, ocorre o primeiro surto de desenvolvimento industrial. Rapidamente, de algumas dezenas o Brasil passa a ter mais de 13 mil indústrias¹⁵. O resultado disso é um significativo crescimento da classe operária e a abertura de postos de trabalho que necessitavam de uma formação diferente daquela ministrada até então no Brasil. Essa é, a nosso ver, a condição determinante para o surgimento da universidade no Brasil, assim como, a explicação do seu atraso histórico, visto que a educação nacional correspondeu ao nível de desenvolvimento econômico e social da sua época. Para Maceno apud Tonet (2005, p.63),

foi apenas com o advento do capitalismo, na medida em que a produção econômica, cuja mola-mestra e dinâmica é o capital, passou a ser direta e claramente o eixo de todo o processo social, que a educação ocupou um lugar todo especial. Isto porque ela passou a integrar cada vez mais profundamente o processo de produção. A partir deste momento, as classes trabalhadoras não poderiam receber apenas uma educação prática no e pelo trabalho. O próprio trabalho, agora cada vez mais complexo, exige conhecimentos e habilidades que têm que ser desenvolvidos e adquiridos fora do seu âmbito específico.

Certamente, a preservação de uma economia agrária exportadora durante os quase quatrocentos primeiros séculos do Brasil¹⁶, favoreceu a manutenção de

¹⁴ Período conhecido tradicionalmente como República Velha.

¹⁵ Em 1907 foi realizado o 1º censo industrial do Brasil, indicando a existência de pouco mais de 3.000 empresas. O 2º censo, em 1920, mostrava a existência de mais de 13.000 empresas, caracterizando um novo grande crescimento industrial nesse período, principalmente durante a 1ª Guerra Mundial quando surgiram quase 6.000 empresas. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Hist%C3%B3ria_da_industrializa%C3%A7%C3%A3o_no_Brasil.

¹⁶ Principais ciclos econômicos do período agro-exportador brasileiro: Pau-Brasil, cana-de-açúcar e café.

estruturas políticas e sociais atrasadas, incluindo, no interior dessas estruturas a própria educação. O surgimento da universidade corresponde em larga medida, ao processo histórico com o qual no período da primeira república entram em conflito o velho e o novo. Por isso mesmo é que, nesse sentido, a universidade neste período surge mantendo, como assinala Teixeira (1988, p.104), “a tradição das escolas superiores profissionais, não representando a idéia de universidade senão a sua reunião em administração conjunta”.

De acordo com o decreto nº 14.343, de 07 de setembro de 1920, no seu primeiro artigo, “ficam reunidas, em Universidade do Rio de Janeiro (URJ), a Escola Politécnica do Rio de Janeiro, a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e a Faculdade de Direito do Rio de Janeiro”. Como podemos constatar: um ajuntamento de faculdades. A universidade brasileira surge, assim, agregando os diversos cursos superiores, ou como diz Luckesi (1987, p.34), um “ajuntamento de três ou mais faculdades podia legalmente chamar-se de universidade”. De acordo com Teixeira (1989, p.84), “a república dá nome de universidades às escolas profissionais superiores que havia no Rio de Janeiro”.

Outro aspecto importante, relacionado à educação superior, refere-se a essa educação de posse do setor privado. De acordo com Cunha (1989, p.36), “se, no início, todo o ensino superior era estatal, o regime republicano, instituído por liberais e positivistas (1989), tem promovido o crescimento do setor privado”.

2. 2. Córdoba e a luta pela reforma universitária

A epígrafe que abre esse capítulo é um pequeno trecho da carta de Córdoba, símbolo máximo da luta pela reforma universitária. As bandeiras da reforma universitária surgem no início do século XX. Na América Latina, é na Universidade de Córdoba, Argentina, nos idos de 1918, que essa expressão reforma universitária se consagra. Diferentemente dos portugueses, em relação ao

Brasil, o processo de colonização levado a cabo pelos espanhóis permitiu a implementação de universidades em solo americano ainda no século XVI.

Assim, quando a luta pela reforma universitária surgia e tornava-se símbolo na América Latina, reunindo representantes de quase todos os países dessa região, no Brasil, apenas dois anos depois, em 1920, surgia a primeira universidade, como já afirmamos reiteradas vezes. Essa distorção histórica vai refletir negativamente, entre outros motivos, porque, durante quase cinqüenta anos não se vivenciou nada parecido com o processo cordobês em universidades brasileiras.

O percurso desse processo que desembocaria na bandeira da reforma universitária de Córdoba expressa pelo movimento estudantil, começa em 1908, em Montevideu, Uruguai, com a realização do primeiro congresso latino-americano de estudantes. Em seguida, como resultado desse movimento, o governo uruguaio garantiu a representação estudantil nas universidades daquele país. Dois anos depois, em 1910, ocorria em Buenos Aires, Argentina, o segundo congresso latino-americano de estudantes, aumentando a troca de experiências entre os estudantes latinos, aperfeiçoando a comunicação entre as diversas representações estudantis e intensificando as ações de luta e de continuidade desses encontros (Cunha, 1983).

É assim, que em 1912, em Lima, Peru, ocorre o terceiro congresso latino-americano que teria como um de seus resultados práticos o surgimento das organizações estudantis, como a dos estudantes peruanos em 1916, quando fundariam a Federação dos Estudantes do Peru (FEP). Em 1918, em Córdoba, Argentina, os estudantes de todas as universidades daquele país, fundariam a Federação Universitária Argentina (FUA), que no seu primeiro congresso aprovaria a Carta de Córdoba (Cunha, 1983). É importante deixarmos esse caminho percorrido pelo movimento estudantil latino-americano demarcado, para não descolá-lo da dinâmica real de organização e luta do conjunto dos estudantes

latinos, que tinham um acúmulo político histórico, resultado, entre outras coisas, do intercâmbio entre as diferentes realidades seculares, em termos de universidade latino-americana. Para Ribeiro (1982, p.122), a reforma universitária de Córdoba, “correspondia, como era inevitável, ao momento histórico em que ela se desencadeou e ao contexto social latino-americano”.

De forma esquemática apresentaremos os principais pontos que na carta de Córdoba representariam a convergência entre a crítica mais profunda e um programa político avançado para a ação de democratização da universidade latino-americana naquele período. Na esteira de Ribeiro (1982) que apresenta um decálogo da bandeira de Córdoba podemos assim apresentar: 1) co-governo; 2) autonomia universitária e política; 3) eleições para os mandatários das universidades e assembléias com representação docente, estudantis e egressos; 4) concurso público para a escolha dos docentes; 5) comprovação de eficiência dos professores a cada cinco anos, sendo instaurados prazos fixos de mandatos; 6) gratuidade do ensino superior; 7) defesa da democracia e responsabilidade políticas com a nação; 8) liberdade docente; 9) cátedras livres; 10) livre freqüência às aulas.

Um dos principais pilares do movimento pela reforma universitária, encontrava-se na luta pelo direito à representação estudantil na direção das universidades e nos espaços colegiados de deliberação, chamado de co-governo. Reforçando o conjunto das principais bandeiras do movimento cordobês, Cunha (1983, p.210) ressalta que além do co-governo, estavam entre elas a

autonomia universitária; assistência livre, como um meio de forçar professores a melhor prepararem as aulas; seleção dos mais capazes e não dos mais favorecidos economicamente; instituição da livre-docência como valor igual ao do curso oficial; periodicidade das cátedras; publicidade dos atos universitários; extensão universitária; ajuda social aos estudantes; diferenciação das universidades conforme as peculiaridades regionais; orientação social dos estudos universitários, abordando os grandes problemas nacionais.

No entanto, o hasteamento da bandeira da reforma universitária, não foi garantido ao nascer a universidade brasileira. Mesmo contando com a simpatia de alguns intelectuais brasileiros, que tiveram acesso à Carta Magna da reforma universitária, ainda na década de 30, e mesmo com a construção da UNE em 1938, com a aprovação de um **plano de sugestão para a reforma do ensino superior**; esse debate só vai aparecer significativamente, no início da década de 60, quando a UNE articula seminários nacionais com esse tema.

O papel da UNE desde o início da sua fundação é fundamental para essa luta, mas é apenas na década de 60 que o movimento estudantil consegue popularizar a luta pela reforma universitária e organizá-la. Souza¹⁷ afirma que “com a criação da UNE, o movimento estudantil passou a enfrentar de forma mais sistemática os grupos dominantes e a política hegemônica estatal em relação não só à universidade, mas também às políticas voltadas para a sociedade”.

A partir daí surge, pelas mãos do movimento estudantil, não só o debate, como também a luta organizada pela reforma universitária. Como afirma Arns (1986, p. 31), “na história do Brasil, assim como na história de todos os países nos tempos modernos, tem sido marcante o papel desempenhado pelos estudantes nas lutas políticas e sociais de seus povos”.

Partindo da chamada reforma universitária, podemos perceber que, embora seja uma bandeira histórica do movimento estudantil, esse discurso trafegou por inúmeras matrizes de sentido. O discurso da reforma universitária, tanto pela importância que o ensino superior representa socialmente, como pela própria abrangência de sentidos decorrentes desse termo, por diversas vezes, favoreceu re-significações. Na perspectiva da análise do discurso isso é possível graças ao diálogo que se estabelece com outros discursos: concordando, discordando, distorcendo.

¹⁷ SOUZA, Olga Suely Soares de. Disponível em: www.Revistafaced.ufba.br/include/getdoc.php?id=70&mode=pdf

No primeiro estatuto das universidades em 1931, o então ministro Francisco Campos denominou esse documento que apresentava a exposição de motivos para a formulação de um estatuto da universidade, de estatuto de reforma do ensino superior. Ou seja, o primeiro estatuto das universidades também representava a primeira reforma desse nível de ensino, no período republicano.

É importante ressaltar que, na década de 60, a presença da bandeira da reforma universitária nos meios estudantis se encontrava presente. Através da UNE, os estudantes tiveram acesso a seminários nacionais que resgatavam pontos emblemáticos da reforma universitária de Córdoba. Em 1960, ocorre o **1º Seminário Nacional de Reforma Universitária**, realizado em Salvador. Nesse seminário é formulada a **Carta da Bahia**, evidenciando a relação dessa com a **Carta de Córdoba**. Na **Carta da Bahia**, afirma Poener (1979, p.190), os estudantes organizaram o “primeiro dos importantes textos programáticos do movimento estudantil brasileiro”. Essa declaração segundo Poener (idem),

é, tipicamente, **um documento de fase de transição. Os estudantes dão um novo salto no afã de conceituar e, a partir daí, planejar a sua ação.** O texto, além disso, atesta a emergência da nova corrente radical no movimento estudantil, que define revolução como “a posição consciente de todo um povo, no sentido da mudança de uma estrutura sócio-política ultrapassada e injusta, para outra que seja um passo a mais no sentido da eliminação da injustiça, das desigualdades, das explorações, das competições”. (Grifo nosso).

Em seguida, em 1962, no Paraná, realizava-se o segundo seminário¹⁸, que também vai produzir um documento, sendo esse chamado de **Carta do Paraná**. Ainda mais elaborado, esse documento representa uma maturação significativa do movimento estudantil que, a partir de então, utilizará esse acúmulo em suas ações práticas. Poener (1979, p.195), citando um líder estudantil do qual o nome é preservado na época por razões de segurança, afirma que “a Carta do Paraná

¹⁸ 2º Seminário Nacional de Reforma Universitária, realizado entre os dias 17 e 24 de março de 1962, em Curitiba.

termina, nas suas linhas gerais, uma fase da fundamentação teórica da Reforma Universitária. Trata-se, agora, de levá-la à luta concreta”.

Esses seminários deram origem à greve de um terço (1/3), bandeira que se assemelha à do co-governo expressa na Carta de Córdoba. E, é essa a primeira ação concreta dos estudantes pela reforma universitária naquele período (Poener, 1979). A reivindicação dos estudantes se iniciou procurando serem regulamentadas a participação estudantil nos órgãos colegiados, no interior dos estatutos das faculdades e universidades, no entanto, ao não assegurar a aprovação desses nos estatutos das faculdades e universidades, os estudantes desencadearam uma greve geral que ficou conhecida nacionalmente como a greve por um terço (1/3).

Contando com uma expressiva participação inicial, os estudantes paralisaram grande parte das quarenta universidades do país e conseguiram algumas conquistas regionais, como a aprovação pela universidade do Paraná da proporção de um terço nos seus órgãos colegiados, resguardada a representação estudantil.

Posteriormente, vamos constatar a apropriação do termo reforma universitária pelo governo militar, quando aprova a Lei 5.540, em 28 de novembro de 1968¹⁹. Segundo (Cunha, 1985) a proposta dos militares, organizada inicialmente por um grupo de trabalho que desenvolveu um anteprojeto de lei para uma reforma universitária, encaminhava, entre outras coisas, um processo de adequação de todas as universidades do país unilateralmente e extinguiu o regime de cátedras, contrastando com a política de cátedras livres e o respeito às regionalidades defendida pelo movimento estudantil e sua respectiva luta pela reforma universitária.

¹⁹ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L5540compilada.htm>

Para Cunha (1985, p.87), “mais uma vez vemos como a incorporação de uma bandeira progressista pela política educacional da ditadura inverteu a posição, fazendo-a reacionária”. Podemos observar esse processo de descaracterização do discurso da proposta de reforma universitária pelos militares como assinala Cunha (1982, p. 207),

o projeto de uma reforma do ensino superior brasileiro, no sentido de democratização, nasceu e se desenvolveu nos meios estudantis. (...) **À medida que o movimento pela reforma universitária se intensificava, o Estado passou a incorporar essa bandeira, acabando, depois de 1964, por arrebatá-la completamente, redefinindo o seu sentido** para torná-lo mero apoio à modernização do ensino superior. (Grifo nosso).

A reforma universitária que se opera em 1968, transita, pois, na contramão do que os estudantes defendiam. Nesse momento de extrema repressão aos movimentos sociais, principalmente, ao movimento estudantil, onde a força e a violência foram aplicadas exaustivamente, não foram deixados de lado os métodos de propaganda ideológica. Nesse sentido, como afirma Pêcheux (1988, p.143) “as ideologias não se compõem de 'idéias', mas de práticas”. Assim, abre-se um novo momento no interior do movimento estudantil que passa de porta voz da reforma universitária a vítima de uma outra reforma universitária com outras intencionalidades. No entendimento de Cunha (1989, p.40),

mais do que uma diretriz para a reorganização do conjunto do ensino superior no Brasil, a lei da reforma universitária de 1968 trazia normas bastante rígidas para a reestruturação das universidades públicas, em especial das universidades federais. Era a generalização do modelo norte-americano de universidade, não faltando a fragmentação do ano letivo; o regime de créditos; a divisão do currículo em uma parte geral (como o college) e outra profissional; os cursos de curta duração; o regime departamental; a pós-graduação; o taylorismo como regra de organização do trabalho; o campus segregado da cidade; e outras características.

Com os militares, a bandeira da reforma universitária, na perspectiva estudantil, foi suplantada assim como todas as demais manifestações que

propusessem alterações democráticas. Como assinala Cunha (1985, p. 36), quando trata deste período,

a repressão foi a primeira medida tomada pelo governo imposto pelo golpe de 1964. Repressão a tudo e a todos considerados suspeitos de práticas ou mesmo idéias subversivas. A mera acusação de que uma pessoa, um programa educativo ou um livro tivesse inspiração “comunista” era suficiente para demissão, suspensão ou apreensão.

Em 1968, vale lembrar, que sob a égide da ditadura militar o uso da força também foi utilizado para controlar os discursos e sua circulação interditando as possibilidades de significações noutras perspectivas. Ao falar sobre as formas de interdição de sentidos Orlandi (1995, p. 108), refere-se à censura como uma intervenção na relação do indivíduo com sua identidade social e com o Estado, “submetido a ela, o sujeito não pode dizer o que sabe ou o que se supõe que ele saiba. [...] Isso nos leva a afirmar que a censura funciona [...] sobre o processo de identificação do sujeito em sua relação com os sentidos. Ela impede o trabalho histórico dos sentidos” Assim, durante a reforma de 1968 a repressão foi o principal instrumento a serviço da imposição ideológica. É ainda Orlandi (Idem, 85), que ao falar da censura enquanto interdição do dizer nos fornece contribuições quando diz que

proíbem-se certas palavras para se proibirem certos sentidos.[...] Como no discurso, sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo, ao se proceder desse modo se proíbe ao sujeito ocupar certos ‘lugares’. [...] Assim concebida, a censura pode ser compreendida como a interdição da inscrição do sujeito em formações discursivas determinadas. [...] A censura estabelece um jogo de relações de força pela qual ela configura, de forma localizada, o que, do dizível, não deve ser dito.

Assim, através da censura e da força, o regime militar controla, interdita/silencia os discursos contestatórios, impondo uma reforma universitária (consentida) que veio dar respaldo ao regime ditatorial, então vigente. Para realizarmos uma análise desse processo, utilizaremos o referencial teórico-

metodológico da análise do discurso, cujas categorias principais desenvolveremos no capítulo que segue.

2. 3. A reforma universitária do governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva

No início da década de 90, com a chegada de Fernando Collor de Mello (1990/1992) à Presidência da República, inicia-se um vigoroso processo de integração do país aos planos do capital internacional, através do projeto político-econômico neoliberal. Esse processo de constituição e adaptação política e econômica é fruto de um re-ordenamento econômico em escala global que se inicia a partir da década de 1970 com Pinochet²⁰, no Chile, Margaret Thatcher²¹, na Inglaterra e Ronald Reagan²², nos EUA. Nesse sentido, um bloco de reformas é pensado e começa a ser desenvolvido sistematicamente.

Diante do rápido governo do Presidente Fernando Collor e da situação política e social do país no início dos anos 90, muito do que se pretendia é postergado para os governos seguintes. Logo em seguida, com o rápido governo do Presidente Itamar Franco (1992/1994) o que se evidencia como principal característica é a propaganda política em torno da estabilidade da moeda e da construção do plano real²³. Seu período como presidente não possibilitou, assim como aconteceu com Fernando Collor, desenvolver profundamente o projeto neoliberal. No entanto, diferente de Collor que pouco consegue adentrar no interior do Estado brasileiro, Itamar consegue uma repercussão nacional e internacional através do plano real que leva o país ao início de sua mutação. É, pois, com Fernando Henrique Cardoso (1995/2002), nos seus oito anos de mandato que tais

²⁰ Governou o Chile de 1973 a 1990, depois de comandar um golpe militar contra o governo do presidente socialista Salvador Allende.

²¹ Primeira mulher britânica a ocupar o cargo de primeiro ministro em 1979.

²² Presidente dos Estados Unidos da América de 1981 a 1989.

²³ O Plano Real foi um plano de estabilização econômica conduzido sob o governo de Itamar Franco (1992/1994) e idealizado pela equipe econômica liderada pelo então Ministro da Fazenda Fernando Henrique Cardoso, posteriormente eleito presidente em 1994. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Plano_Real

políticas se consubstanciaram definitivamente e moldaram o país nesse cenário globalizado.

O governo de Fernando Henrique Cardoso foi responsável pela consolidação do projeto neoliberal no país. Com diversos processos de privatização de estatais e uma abertura desenfreada de instituições privadas de ensino superior, seu governo, através do Ministro da Educação Paulo Renato de Souza, desenvolveu entre outras coisas mecanismos de avaliação como o chamado **Provão**²⁴ e o **ENEM**²⁵, que correspondem em larga medida ao processo de criação de mecanismos que favorecem o ensino privado em detrimento do ensino público.

Ao final do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, é eleito o presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003/2006) que durante o seu primeiro mandato não demonstrou diferenças em relação ao projeto desenvolvido ao longo da década de 90, mantendo assim, os principais rumos traçados pelos seus antecessores no que se refere à política neoliberal. Segundo Gois²⁶,

o número de instituições privadas de ensino superior, que aumentou 111% nos oito anos de governo Fernando Henrique Cardoso, continuou crescendo mais do que a rede pública com Lula. De 2002 a 2004, a taxa de crescimento das particulares foi de 25% -- o dobro dos 12% da rede pública.

O discurso da reforma universitária e o seu respectivo projeto de lei começou a ser desenvolvido pelo governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva ainda no seu primeiro mandato. Na ocasião, durante a gestão do ex-ministro Cristovam Buarque (2003/2004), foram desenvolvidas algumas ações direcionadas à preparação, sistematização, divulgação e propaganda do projeto

²⁴ O Provão (Exame Nacional de Cursos) foi criado, em 1996, por iniciativa do MEC na gestão do ministro Paulo Renato Souza.

²⁵ O ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio foi instituído em 1998.

²⁶ Gois, Antônio. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u17658.shtml>

de reforma universitária. Essas ações tiveram continuidade e foram ampliadas pelos demais ministros da educação²⁷ do governo.

Em 2002, aclamada como uma candidatura que refletia os anseios da maioria da sociedade por mudanças, a campanha à presidência da república desenvolvida pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, diferente do que muitos esperavam, já demonstrava que na sua agenda política e econômica os rumos permaneceriam os mesmos. Então, ao tomar posse com a autoridade de quem reserva para si um apoio popular pouco visto no país nos últimos anos, o governo tratou de propagar as reformas “necessárias” para o Brasil. Entre todas as reformas, a da universidade teve início imediato como poderemos perceber em seguida.

Nesse sentido, rapidamente formou-se no ano de 2003, através de decreto presidencial o **Grupo de Trabalho Interministerial (GTI)**, composto da seguinte forma: Ministério da Educação; Casa Civil da Presidência da República; Secretaria-Geral da Presidência da República; Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão; Ministério da Ciência e Tecnologia e o Ministério da Fazenda. De acordo com o respectivo decreto, o GTI tinha como função “analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando à reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES”. De acordo com o documento elaborado pelo GTI²⁸, teriam como função, “sugerir idéias para enfrentar a crise atual das universidades federais e orientar o processo de reforma da universidade brasileira”. Ou seja, iniciar a sistematização dos principais eixos do projeto atual de reforma universitária.

Também foi criada uma seção especial da reforma universitária na página da internet no site do MEC (www.mec.gov.br/reforma) e uma linha telefônica

²⁷ Foram ministros da Educação durante o primeiro mandato do presidente Luis Inácio Lula da Silva (2003/2006): Cristovam Buarque (2003/2004), Tarso Genro (2004/2005) e Fernando Haddad (2005/2006).

²⁸ Disponível em: <http://www.anped.org.br/reformauniversitaria3.pdf>

gratuita através do 0800-616161, visando à propaganda e ao fornecimento de informações sobre os encaminhamentos, debates e propostas referentes à reforma. Além disso, o governo desenvolveu uma intensa propaganda através dos principais meios de comunicação, tendo cartazes e panfletos distribuídos em todo o país como também, a organização do seminário (Universidade: por que e como reformar?²⁹).

Junto a esses encaminhamentos o governo expediu algumas medidas provisórias que posteriormente tornaram-se projetos de lei que se relacionam, direta ou indiretamente, com as políticas encontradas no projeto atual de reforma universitária. Em especial, podemos citar as PPP (Parcerias Públicas Privadas); a Lei de Incentivo à Inovação e à Pesquisa Científica e Tecnológica – Lei nº 10.973 de 2004; SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior) – Lei nº 10.861 de 2004; o decreto nº 5.205 de 2004 que regulamenta as fundações e o ProUni (Programa Universidade Para Todos) – Lei nº 11.096 de 2005.

²⁹ Promovido pela SeSu/MEC - Secretaria de Educação Superior e pelas Comissões de Educação do Senado e da Câmara dos Deputados, Brasília, no período de 06 a 07 de agosto de 2003, durante a gestão do ex-ministro da educação Cristovam Buarque.

CAPÍTULO – 3

DISCURSO, IDEOLOGIA E SUJEITO.

O ponto de vista potencialmente mais crítico e mais subversivo é o da última classe revolucionária, o proletariado. Mas não há dúvida de que o ponto de vista proletário não é de forma alguma uma garantia suficiente do conhecimento da verdade social: é somente o que oferece a maior possibilidade objetiva de acesso à verdade. E isso porque a verdade é para o proletariado uma arma indispensável à sua auto-emancipação.

Löwy, M. (1996, p.217-218)

3. 1. Demarcando o caminho

Como já dissemos anteriormente, tendo por objetivo analisar os processos discursivos pela reforma universitária do governo Luiz Inácio Lula da Silva, tomaremos o referencial teórico da Análise do Discurso. Elegendo como conceitos nucleares ideologia e discurso, a AD busca a dimensão histórico-social do discurso, possibilitando o acesso ao lugar social de onde falam os sujeitos.

Antes, porém de iniciarmos algumas conceituações de forma sistemática sobre os principais elementos (discurso, ideologia e sujeito), a nosso ver, constitutivos da Análise do Discurso a que nos filiamos, é importante, desde já, afirmar que esses são pontos de permanente tensão no campo da AD. Na perspectiva do lugar teórico a partir do qual falamos, esses são conceitos que, a partir das escolhas que o analista faz, possibilitam a sua aproximação ou o seu distanciamento de tal ou qual perspectiva teórica. Assim, já deixamos transparecer nosso entendimento de que a Análise do Discurso é uma corrente teórico-metodológica que, ao longo de sua trajetória na França e no Brasil, tem “contraído matrimônio” com concepções diversas não só de sujeito, de ideologia e de discurso, mas também com diferentes perspectivas teórico-metodológicas desse campo de saber.

Para Orlandi (2005, p.9), “haverá sempre, por mais estabelecida que já seja a disciplina, muitas maneiras de apresentá-la e sempre a partir de perspectivas que mostram menos a variedade da ciência que a presença da ideologia”. De fato, nosso percurso tentará expor uma posição, um lugar de enunciação no campo da AD, não havendo espaço para uma análise das diversas variações dessa corrente, das diferentes perspectivas ideológicas.

A teoria do discurso instaurada pelo francês Michel Pêcheux nos idos do final da década de 60 do século XX, ainda que surgida de um mesmo tronco, tomou diferentes rumos, distanciando-se de sua perspectiva inicial ancorada no materialismo histórico, ainda que Althusseriano. A própria AD nasce, como afirma Cavalcante (2002, p.42), “em oposição aos dois quadros teóricos existentes – o estruturalismo saussuriano e o gerativismo chomiskyano – e como ruptura epistemológica com a ideologia que dominava as ciências humanas à época – o psicologismo”.

Desse modo, tratar desses conceitos torna-se uma missão que por vezes os ares do contexto-histórico levaram a posições diversificadas; ora estruturalistas, ora pós-modernas, gerando grandes conflitos. Esses conflitos tornam-se ainda mais tencionados, quando delimitamos o discurso como o objeto privilegiado da análise.

Como, então, trafegar numa zona tão conflitante? Mais pertinente seria perguntar para quais lugares o contexto-histórico tende a levar e, “oportunamente” segui-lo, já que, na atualidade, encontra-se em expansão o academicismo relativista e o ecletismo pós-moderno. Nossa posição, entretanto, inegavelmente, reconhece a intervenção, a força, das fortes e insistentes rajadas do tempo e do contexto-histórico. Sabemos também que nem “todo caminho dá na venda” e que, só aqueles que sabem onde querem chegar, têm chances de escolher seus caminhos e enfrentar as turbulências, pois sabem que uma leve brisa às vezes transforma-se num vendaval.

Assim, mesmo evitando firmar nossa posição precipitadamente, usando de rótulos, entendemos ser necessário demarcar aqui nossa interlocução com certos autores como Bakhtin e Lukács, e, conseqüentemente, com seus respectivos percursos, embora, desde já, consideremos que o caminho pelo qual optamos apresenta-se, na atualidade, em plena construção e que, caminhar por linhas tão tênues exige no mínimo certa cautela. É necessário fincar grampos nas rochas a fim de não se deixar levar pelos vendavais.

Temos consciência, pois de que definir de forma sistematizada a relação entre discurso, ideologia e sujeito é uma tarefa extremamente complexa e perigosa. Corremos o risco dos reducionismos, das apresentações simplórias e apressadas. No entanto, também não queremos tornar o caminho de difícil acesso, denso, pesado, nebuloso. A dialética existente no interior dessa relação (discurso, ideologia e sujeito) nos permite afirmar a impossibilidade de um ocorrer sem a existência dos outros, por serem partes inelimináveis de um todo. Ainda assim, essa aproximação entre tais elementos não nos impede de identificarmos no discurso o objeto privilegiado de análise da realidade, principalmente, por ser ele produto e produtor, presente em todas as relações sociais e indispensáveis ao ser social, constituindo-se como objeto de estudo da Análise do Discurso.

3. 2. Considerações sobre o discurso

O que entendemos por discurso? Como já explicitamos anteriormente, existem diferentes lugares teóricos que sinalizam diversas formas de concebê-lo. Não temos, nesse trabalho, a pretensão de examinar exaustivamente as diferentes concepções existentes nesse campo, por não considerar essa análise relevante para o referido trabalho, e, também, pela polêmica que algumas concepções têm suscitado, quer nas diversas áreas de estudos da linguagem, quer nas diversas tendências de cada uma dessas áreas.

Limitar-nos-emos a explicitar a noção de discurso que assumimos a partir da ancoragem teórica pela qual optamos. Pinçando algumas definições nesse campo, encontramos em Maingueneau (2000, p.43) que o discurso é “a atividade de sujeitos inscritos em contextos determinados”. Em Orlandi (2005, p.21) “discurso é efeito de sentidos entre locutores”. Para Magalhães (2003, p.75) “é uma práxis humana que só pode ser compreendida a partir do entendimento das contradições sociais que possibilitam a sua objetivação”. Em Pêcheux (1990, p.56), temos que, “todo discurso é índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas, [...] na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho mais ou menos consciente”. Ainda segundo Pêcheux, o discurso é acontecimento que articula uma atualidade a uma rede de memória. Segundo Cavalcante (2003, p.45),

o discurso é práxis, resultado e possibilidade das relações sociais, [...] produto das relações do indivíduo consigo mesmo e com os outros indivíduos. Produzido socialmente, em um determinado momento histórico, para responder às necessidades postas nas relações entre os homens para a produção e reprodução de sua existência, carrega o histórico e o ideológico dessas relações.

Assim sendo, podemos assumir que todo discurso é ideológico, uma vez que ao produzi-lo o sujeito o faz, a partir de um lugar social, de uma perspectiva ideológica. Todo discurso tem a ver com o tipo de relação do sujeito no processo de produção da vida de uma sociedade. Daí a necessidade de se considerar as condições de produção do discurso que compreendem, fundamentalmente, os sujeitos em constante relação com a cultura, com a sociedade e com a economia de um determinado momento histórico, pois, todo discurso é histórico. Segundo Amaral (2005, p. 18),

tratar das condições de produção de discurso (CPD) requer compreender o processo das determinações sociais, políticas e econômicas da produção intelectual em geral, designada pela teoria marxista como formas de consciências ou formações ideológicas. Essa produção é concretamente organizada e explicitada em forma de discursos. É como discurso que ela (...) atua nas mesmas relações sociais que a originam.

Assim como Bakhtin, Pêcheux também considera que a linguagem, enquanto materialidade discursiva, não serve apenas como instrumento de comunicação, é uma produção social, é o lugar privilegiado de manifestação da ideologia. Nesse sentido, as condições de produção do discurso levam em consideração não apenas o contexto imediato (situação da enunciação), mas as determinações sócio-históricas, amplas e restritas que compreendem os sujeitos, a produção de acontecimentos discursivos e as contradições ideológicas presentes na materialidade dos discursos, ou seja, a forma como esses acontecimentos significam e afetam os sujeitos nas diferentes posições políticas na nossa sociedade. Isso pressupõe levar em consideração, primordialmente, as relações sociais e a luta de classes, ou seja, as condições materiais específicas que possibilitaram a produção do discurso.

Na concepção marxista, o motor do processo histórico numa sociedade desigual encontra-se na luta entre as classes sociais. Marx e Engels em célebre passagem do Manifesto do Partido Comunista (2001, p.23) sentenciava que "a história de toda sociedade até nossos dias é a história da luta de classe". Também segundo Marx e Engels (2004, p.48) "as idéias da classe dominante são, em todas as épocas, as idéias dominantes, ou seja, a classe que é poder material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, o seu poder espiritual dominante". Ao mesmo tempo, ainda que dominante, hegemônica, tal realidade não elimina a existência de outros sentidos no interior dos discursos, noutras perspectivas.

Bakhtin (2004, p.47) afirma que, "a classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter intangível e acima das diferenças de classe". Nesse sentido, a classe dominante busca imprimir a seu discurso a idéia de neutralidade ou de consenso acima das diferenças de classe, na tentativa de ocultar e/ou abafar os conflitos que são travados permanentemente. A própria produção historiográfica está coberta de silenciamentos, numa postura que visa pensar a história através de fatos "incontestáveis" e fixos no tempo e no espaço; como um

velho museu de cera e não como processo conflituoso, vivo, envolvendo interesses materiais e espirituais. Bakhtin (2004 p.46-47) afirma que,

o signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes [...] Todo signo ideológico vivo tem, como Jano, duas faces. Toda crítica viva pode tornar-se elogio, toda verdade viva não pode deixar de parecer para alguns a maior das mentiras. Esta dialética interna do signo não se revela inteiramente [...] na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.

Assim, quando Bakhtin (Idem, p.41) diz que “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios”, desenvolve uma reflexão atribuindo ao signo um campo de tensão entre as classes. Logo, o sentido é constituído socialmente “mediante a encarnação material em signos [...] aquilo que nos interessa liga-se à questão de saber como a realidade determina o signo, como o signo reflete e refrata a realidade em transformação” (Ibidem, p.41).

Enfim, a partir dessas reflexões consideramos que o discurso é muito mais do que comunicação e efeito de sentidos; é o encontro e o confronto social, é o reflexo e refração da totalidade; é o momento no qual os sujeitos se colocam e/ou se deslocam entre os demais e as suas ideologias, conscientes ou não desse feito.

3. 3. Ideologia e formações ideológicas

Reiteradas vezes encontramos em livros que tratam da ideologia uma advertência peremptória a respeito das mais diversas possibilidades de entendimento, utilização e significação do termo. Michael Löwy apud Konder (2002, p. 9) corrobora essa afirmação quando diz que,

existem poucos conceitos na história da ciência social moderna que sejam tão enigmáticos e polissêmicos como esse de ideologia. Ao longo dos últimos dois séculos ele se tornou objeto de acumulação incrível, até mesmo fabulosa de ambigüidades, paradoxos, arbitrariedades, contra-sensos e equívocos.

Dizer isso bastaria para deixarmos evidente que também reconhecemos as diversas formas de entendimento do sentido de ideologia. Não é, pois, nossa intenção um mergulho nesse oceano de significações e controvérsias. Pautaremos aqui a perspectiva de ideologia à qual nos filiamos sem tecer comentários sobre as demais concepções. No máximo, algumas questões pontuais sobre a utilização desse conceito dentro da AD e os principais pontos de permanente tensionamento.

Nossa filiação teórica nesse sentido, ainda que parta da linha francesa de Análise do Discurso, que dialoga com Althusser e seu **Aparelhos Ideológicos de Estado**, como base para o conceito de ideologia de que se utiliza Pêcheux, rompe radicalmente com tal formulação, desenvolvendo uma interlocução com Bakhtin e Lukács. A partir desses dois autores é que utilizaremos a concepção de ideologia na qual nos apoiaremos nesse trabalho.

O russo Mikhail Bakhtin, em seu livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2004, p.31) alertava que “as bases de uma teoria marxista da criação ideológica [...] estão estreitamente ligadas aos problemas de filosofia da linguagem”. Assim, para iniciar a sua análise sobre a filosofia da linguagem esse autor desenvolve alguns conceitos acerca da ideologia, principalmente, no que se refere às concepções de signo ideológico.

Para esse autor tanto um corpo físico, um instrumento de trabalho e um produto de consumo fazem parte de uma realidade, mas diferente desses, o produto ideológico, além de fazer parte de uma realidade também reflete e refrata uma outra realidade. Nesse sentido, afirma Bakhtin (idem, p.31) “tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo”. Ou

seja, o objeto como tal é a sua realidade mesma e, é outra também, quando coberto de significados, de ideologia, quando transformado em signo ideológico. Nas palavras de Bakhtin (ibidem, p.31) “o corpo físico vale por si próprio: não significa nada e coincide com a sua própria natureza”.

Há assim a realidade própria do objeto e também o signo ideológico sem que haja uma fusão entre eles. Não existe a possibilidade de o signo tornar-se a realidade própria do objeto como também não é possível que a realidade própria do objeto torne-se signo. Sempre haverá uma demarcação, delimitação, separação, distinção entre um e outro, mesmo que a aproximação seja quase que absoluta, ainda assim não se apagará tal demarcação entre eles.

Assim, podemos utilizar como exemplo a maçã. Enquanto corpo físico não possui um sentido preciso, porém, a maçã pode tornar-se signo ideológico e refletir e refratar uma outra realidade. A maçã que Eva comeu no paraíso, não deixa de ser parte da sua realidade como corpo físico, mas reflete e refrata toda uma concepção religiosa do rompimento da pureza humana com o paraíso divino passando assim a ser um signo ideológico religioso. Outra maçã que permanecendo como parte da sua realidade própria, ou seja, como produto de consumo passa a refletir e refratar outra realidade é a maçã verde símbolo da gravadora dos Beatles; a logomarca da empresa inglesa **Apple Records**³⁰ é uma maçã verde inteira e madura. Ou ainda, a Apple, logomarca da empresa americana **Apple Inc.**³¹ que também é uma maçã, mas com uma mordida no lado direito, simbolizando a empresa de produtos de informática, basicamente, computadores e produtora de softwares.

Podemos citar vários signos ideológicos que têm como base a mesma parte da realidade – a maçã –, porém, reflete e refrata uma outra realidade. Assim, a

³⁰ Fundada em 1968, a gravadora inglesa Apple Records tinha como objetivo inicial realizar a gravação e a distribuição dos discos dos Beatles nos EUA.

³¹ Fundada em 1976, a empresa americana Apple Inc. é uma empresa fabricante de eletrônicos, computadores e produtora de software.

maçã como signo ideológico pode representar elementos bíblicos, gravadoras de discos, empresa de informática, a maçã do amor dos parquinhos ou mesmo, uma armadilha da bruxa para envenenar Branca de Neve, como encontramos nas fábulas infantis. Essas significações não estão na maçã enquanto produto de consumo, não é da maçã que tais significações surgem, mas do signo ideológico que é um fenômeno do mundo exterior. Embora sendo parte de uma realidade, não é toda a realidade – acentuando ainda mais a distinção entre realidade própria do objeto e o signo ideológico – o signo ideológico também reflete e refrata uma outra realidade que lhe é exterior.

Essa existência do signo ideológico enquanto reflexo e refração da realidade apresentando-se também como fragmento material da realidade possibilita entendermos a realidade do signo como totalmente objetiva. Para Bakhtin (op.cit. p.33),

cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer”. (Grifo nosso).

Em uma de suas aulas expositivas Cavalcante³² apresentou um exemplo relacionado à música **Cálice** de Chico Buarque. Dizia ela referindo-se à canção de Chico Buarque³³, que a música “**cálice! Afasta de mim esse cálice!**” composta e tocada durante o regime militar, ainda que contivesse a materialidade da letra possibilitando a referência bíblica da crucificação de Cristo ou símbolo religioso empregado na missa para consagrar o vinho, também através da materialidade do som é possível inferir uma outra materialidade agora entendida como “**cale-se!**”

³² Professora Dr^a **Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante** – Centro de Educação – CEDU/UFAL, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFAL e Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística – PPGLL/UFAL.

³³ Existem diversos estudos disponíveis sobre a obra de Chico Buarque, dentre tantos: “**O Inconformismo Social no Discurso de Chico Buarque**”. disponível em: <http://www.revistafenix.pro.br/PDF3/Artigo%20Christian%20Alves%20Martins.pdf?PHPSESSID=d1fa1126d4b189c410180673b8e18d2a>

Afasta de mim esse cale-se!” possibilitando um outro sentido calar-se, não falar, emudecer, não dizer palavra, silenciar.

A materialidade sonora, não é o elemento determinante para percebermos o sentido, pois, tanto “**cálice**” quanto “**cale-se**” comportam a mesma materialidade sonora. Ou seja, assim como as maçãs contêm uma base material comum, enquanto objeto físico, cálice na perspectiva da sonoridade também contém, porém, a parte da realidade da maçã é comum e remete à mesma realidade enquanto que a sonorização de cálice materializada nas palavras **cálice/cale-se** já possibilita outras realidades. Mas o que vai determinar que a letra da música reflita e refrate outra realidade não é a materialidade do objeto (som/palavra) e sim o signo ideológico, que é construído num sentido político, numa realidade posta, ou seja, nas condições históricas em que a música é produzida.

Interessante perceber que o próprio autor da canção, quando fala da sua produção no período militar, em entrevista a revista Caros Amigos³⁴, evidencia a força daquele acontecimento sobre sua obra. Chico Buarque (1998, p.23) chega a afirmar que,

até preferia que não tivesse havido a necessidade de misturar política com criação artística, preferia que não tivesse existido a censura, que era uma interferência direta na criação do artista. **A música, mesmo a imprensa, quando você está escrevendo um artigo debaixo de censura, ela está interferindo na tua escrita, na tua criação**, isso acontecia no começo dos anos 70, principalmente. Não foi uma escolha minha. (Grifo nosso)

O exemplo acima serve-nos para uma breve análise da palavra enquanto fenômeno ideológico. Ou seja, a palavra como signo. Para que a palavra cálice pudesse transformar-se em cale-se, melhor dizendo, para que o signo cálice pudesse ser re-significado para cale-se, a palavra precisaria ser neutra, indicativa e pura. Segundo Bakhtin (op.cit. p.37) “a palavra [...] é neutra em relação a

³⁴ Disponível em: <http://chicobuarque.uol.com.br/texto/index.html>

qualquer função ideológica específica. Pode preencher qualquer espécie de função ideológica: estética, científica, moral, religiosa”. Para Cavalcante (1997, p.19) “é a palavra que possibilita à consciência abordar verbalmente os signos expressando sua compreensão. É ela, ainda, a expressão viva das relações sociais”. Podemos afirmar com isso que a consciência, os signos ideológicos, a palavra não brotam do homem, enquanto indivíduo isolado, porém, sempre do processo de interação social. Sobre isso fala-nos Bakhtin (op. Cit. p.35),

a consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica.

Continuaremos ao longo desse trabalho utilizando algumas categorias já mencionadas na perspectiva bakhtiniana, com os quais estaremos desenvolvendo uma permanente interlocução sempre que entendermos necessário. Como já explicitamos no início desse capítulo, também faremos algumas considerações sobre ideologia no que se refere às concepções do húngaro Georg Lukács buscando estabelecer um diálogo com Bakhtin para acentuar o lugar do qual falamos nesse trabalho.

Para o filósofo húngaro, acentua Lessa (1996, p.54), “a ideologia é uma função social”. Isso porque, segundo Lessa (idem, p.54), “o que faz de uma ideação uma ideologia é sua capacidade em conferir sentido às necessidades colocadas pela sociabilização, em dado momento da vida social, através da construção de uma interpretação global da vida, de uma visão de mundo”.

Nessa perspectiva, para que as sociedades consigam organizar a sua práxis social de acordo com as necessidades concretas de produção e reprodução dessa existência social é indispensável uma visão de mundo, uma interpretação global da vida que cumpra uma função social. E é essa função social que cabe à ideologia no sentido amplo, genérico. Essa função social é oriunda da

necessidade de o indivíduo compreender o mundo em que vive e indispensável para a sua sobrevivência enquanto ser social.

Além dessa perspectiva no que se refere à ideologia, no sentido amplo, também ocorre a ideologia no interior das relações sociais que abrangem as determinações de classe. Assim, como havíamos dito anteriormente quando nos referimos à luta de classes, também nelas existem determinações materiais que articulam e caracterizam visões de mundo em conflito; interesses materiais opostos, antagônicos. Daí que, segundo Lukács (1978, p.5), "a produção e reprodução da existência dos homens em sociedade é um processo que se dá a partir de posições teleológicas que são uma especificidade do ser social". É das posições teleológicas "secundárias" que se instituem mecanismos de orientação para as relações entre os homens, no processo de produção e reprodução da vida. É o que afirma Lukács (1978, p.5),

o homem torna-se um ser que dá respostas, precisamente na medida em que - paralelamente ao desenvolvimento social e em proporção crescente - ele generaliza, transformando em perguntas seus próprios carecimentos e suas possibilidades de satisfazê-los; e, quando, em sua resposta ao carecimento que a provoca, funda e enriquece a própria atividade com tais mediações, freqüentemente bem articuladas.

Aí, a ideologia é entendida, como diz Vaisman (1989, p.18), "enquanto veículo de conscientização e prévia-ideação da prática social dos homens". Essa conceituação de ideologia apóia-se na noção de homem como um ser que responde às demandas postas pela realidade objetiva.

Para Althusser (1987, p.88) a ideologia é falsa consciência, conforme expressa esse autor quando diz que "toda ideologia representa, em sua deformação necessariamente imaginária, não são as relações de produção existentes [...], mas sobretudo, a relação (imaginária) dos indivíduos com as relações de produção e demais relações daí derivadas". Temos aí na opinião de Vaisman uma posição que assume o "critério gnosiológico na determinação do

que é ideologia”. Para Bakhtin ideologia corresponde à “expressão de uma tomada de posição” (Miotello, 2005), ou ainda, como definiu Volochinov apud Miotello (2005, p.169) “o conjunto de reflexos e das interpretações da realidade social e natural que tem lugar no cérebro do homem e se expressa por meio de palavras [...] ou outras forma sígnicas”.

Para Lukács, que analisa o fenômeno numa perspectiva ontológica, a ideologia cumpre uma função social. Lukács (mimeo) afirma que “a ideologia é acima de tudo aquela forma de elaboração ideal da realidade que serve para tornar a práxis social dos homens consciente e operativa”.

Nossa posição está amparada na concepção de ideologia desenvolvida por Bakhtin e Lukács, representando assim um primeiro rompimento com o marxismo Althusseriano e a sua definição de ideologia. É nessa perspectiva que desenvolvemos tal rompimento, não sendo ele em definitivo uma forma de distanciamento da AD, nem tampouco, das contribuições de Michel Pêcheux.

3.3.1. Formações Ideológicas

Na Análise do Discurso, a ideologia manifesta-se a partir do lugar social do sujeito, com o qual ele se identifica e a partir do qual ele se expressa. Nesse sentido, podemos afirmar que a possibilidade de atribuir sentido através do discurso não corresponde a nenhum arcabouço gramatical, lexical e sintático. Nas palavras de Pêcheux apud Cavalcante (2005, p.21),

as formações ideológicas, são, pois, expressão da estrutura ideológica de uma formação social que põe em jogo práticas associadas às relações de classe e constituem matrizes comuns a um conjunto de discursos que expressão posições assumidas pelos sujeitos, em diferentes práticas sociais concretas.

Os discursos produzidos socialmente estão sempre vinculados a determinadas formações ideológicas que são constituídas por um conjunto complexo de atitudes e representações que segundo Haroche et alii (1971, p.102),

não são nem individuais, nem universais, mas dizem respeito as posições de classe em conflito. São elementos susceptíveis de intervir como uma força confrontada com outras forças na conjuntura ideológica de uma formação social em um momento dado.

As Formações Ideológicas são, pois, como já dissemos expressão da estrutura ideológica de uma formação social que põe em jogo práticas associadas às relações de classe. Daí a necessidade de se buscar desvelar, em qualquer discurso, suas condições de produção e a Formação ideológica a partir da qual ele produz sentido, pois, a classe dominante busca imprimir a seu discurso a idéia de neutralidade ou de consenso acima das diferenças de classe, na tentativa de ocultar e/ou abafar os conflitos que são travados permanentemente. Bakhtin (2004, p.47) já nos faz esse alerta quando afirma que, “a classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter intangível e acima das diferenças de classe”.

3. 4. Rompendo as amarras do sujeito

De acordo com Orlandi (2005, p.19), “nos anos 60, a Análise do Discurso se constitui no espaço de questões criadas pela relação entre três domínios disciplinares que são ao mesmo tempo uma ruptura com o século XIX: a Lingüística, o Marxismo e a Psicanálise”. É o que Pêcheux (1988, p.293) chamava de “Tríplice aliança, que na França ao menos, se configurou sob os nomes de Althusser, Lacan e Saussure no decorrer dos anos 60”. O momento histórico característico do nascedouro da Análise do Discurso é, de certo modo, um dos mais caros à teoria marxista.

Nesse período, na Europa, um número expressivo de intelectuais marxistas estavam fundamentados nas teses estruturalistas e desenvolviam reflexões que, ao tempo em que estavam submetidas, conscientes ou não, e limitados àquele período, buscavam ao mesmo tempo explicar e defender o fenômeno stalinista e o processo que ocorria na URSS que consolidou uma teoria distorcida de socialismo, amparada no que se convencionou de “marxismo vulgar”. Mesmo os teóricos críticos e de oposição daquele movimento, não escaparam ilesos do processo que consubstanciou a formação do estruturalismo na teoria marxista.

No momento de conformação da Análise do Discurso, portanto, Michel Pêcheux estava influenciado pela obra de Louis Althusser, um dos expoentes dessa vertente do estruturalismo marxista. Pêcheux, então, desenvolve uma teoria imersa nas concepções de ideologia e sujeito desse autor. E é exatamente com esses conceitos de ideologia e sujeito em que a AD se ampara inicialmente que rompemos.

Na perspectiva do autor de **Aparelhos Ideológicos do Estado**, ser sujeito significa ser interpelado pela ideologia, portanto, um sujeito “assujeitado” às determinações sociais. As determinações histórico-sociais condicionariam o sujeito e esse não teria opções, escolhas a não ser aquelas postas e determinadas socialmente. De acordo com Althusser (1985, p.104),

o individuo é interpelado como sujeito (livre) para livremente submeter-se às ordens do Sujeito, para aceitar, portanto (livremente) sua submissão, para que ele ‘realize por si mesmo’ os gestos e atos de sua submissão. Os sujeitos se constituem pela sua sujeição.

Diferente dessa posição defendida por Althusser, Magalhães (2003, p.74) afirma que “as determinações sociais e os condicionamentos do inconsciente não impedem a criação do novo, que necessariamente terá as marcas desses dois condicionantes”. É a essa perspectiva da AD que nos filiamos

No nosso entendimento, quando o sujeito enuncia, tem a sensação de estar dizendo algo que é essencialmente seu, único, pertencente a sua individualidade. Isto não é irreal, no entanto, o homem ao falar não apenas e simplesmente exterioriza a sua singularidade. E, ainda que assim o fosse, mesmo a subjetividade, é também ela produto histórico-social, portanto, carrega as determinações sociais. O homem, ao mesmo tempo em que sofre a interferência dos condicionantes do inconsciente e das determinações sócio-históricas, também produz o novo, se constrói, deixa a sua marca. Não é ele um operador passivo “assujeitado” às condições históricas postas, à causalidade, pois ao enunciar o sujeito o faz a partir de um processo de identificação com uma formação ideológica com a qual dialoga e, em sua resposta, faz escolhas, objetiva-as e, consciente e inconscientemente, imprime sua marca, constrói a história.

Assim, podemos afirmar que o discurso não é um efeito da subjetividade a-histórica, mas reflexo da práxis social, portanto, um produto do processo histórico vivo. Ainda que se queiram considerar as manifestações do psiquismo isoladas do elemento consciente, ele mesmo é socialmente construído, ou seja, é o psiquismo individual também um conjunto de determinações históricas, que, no entanto, não anulam o sujeito na sua individualidade. Não o tornam “assujeitado”, nem o fazem senhor absoluto do sentido do discurso.

Ao dizermos que o ser social é um ser que faz escolhas, imprimindo a sua marca na história, não estamos atribuindo a esse ser a condição de onipotente. De acordo com Netto (1981, p.9) “os homens não fazem a história a seu bel-prazer, arbitrariamente: fazem-na em situações muito determinadas, em condições que não escolhem e que escapam a seu controle”. Nesse caso, os sujeitos históricos constituem uma complexa e dinâmica posição frente ao lugar social que ocupam, inseridos em contextos onde suas posições políticas podem representar desde alterações, mudanças, rupturas, ou mesmo, continuidades. Significa, pois, que todo discurso é ideológico, produzido a partir de um lugar social, mediante um processo de identificação do sujeito com uma conjuntura sócio-histórica.

Em relação ao discurso pela reforma universitária, temos como sujeito desse discurso o poder Executivo, representado pela figura de seu Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (por se tratar de uma república presidencialista) e suas respectivas representações como o Ministério da Educação. É, pois, esse sujeito do discurso pela reforma universitária que vai possibilitar os mais variados efeitos de sentido, demonstrando que esse sujeito se move dentro da história e faz escolhas, posicionando-se, assim, no interior de diferentes formações ideológicas em momentos históricos distintos.

Nesse sentido, podemos citar como exemplo, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que embora oriundo de um passado de luta dentro do movimento operário sindical e da esquerda brasileira na década de 70, ao enunciar hoje, como Presidente do Brasil, não o faz daquele lugar social que ocupava. Ao mesmo tempo, por ser um sujeito histórico que na memória popular representa/representou posições progressistas, utiliza-se dessa memória para desenvolver seu discurso de modo a conseguir uma significativa aceitação popular.

CAPÍTULO – 4

A REFORMA DA UNIVERSIDADE NO BRASIL: UM DISCURSO (RE)VELADOR

4.1. Crise do capital e neoliberalismo no Brasil

Primeiramente, é preciso registrar que é a partir da análise da mais recente crise do capital que encontraremos os subsídios necessários para começarmos a situar os encaminhamentos políticos e econômicos destinados à universidade. Isso porque com a intensificação da crise do capitalismo, especialmente a partir da década de 60 e 70, impõe-se aos países periféricos uma dura adequação de suas economias junto ao mundo globalizado. Conforme Simionatto³⁵,

a discussão sobre Reforma do Estado e Políticas Públicas precisa ser compreendida no contexto da crise global do capitalismo, de sua absorção pelas organizações internacionais e da incidência dessas últimas nas agendas dos Estados nacionais. Os estudos nessa área têm apontado que a influência das 'nações hegemônicas' sobre as chamadas 'nações secundárias' se expressa através de relações de poder coercitivas, que vão desde a ameaça de retaliação e embargos em várias áreas a incentivos econômicos e financeiros.

Apoiados em governos submissos ao capital internacional aplicam-se as primeiras medidas para garantir a manutenção da ordem capitalista, onde se propõe alterar, definitivamente, entre outras coisas, o papel e o conceito de universidade pública. Dizendo de outro modo, esse novo modelo redefine a estratégia de livre concorrência, abrindo as portas para que o público e o privado assumam em todos os setores possíveis uma nova postura, que implica a diminuição, desarticulação e sucateamento do público em favor do privado, especialmente no que se refere ao ensino superior. Como definiu Souza (2004,

³⁵ SIMIONATTO, Ivete. Disponível em: <http://www.artnet.com.br/gramsci/arquiv87.htm>. Acessado em 02 de fevereiro de 2007.

p.23) ao afirmar o “relançamento do conceito de público não-estatal” presente no discurso do atual governo. Em geral, como afirma Anderson³⁶ “o impacto do triunfo neoliberal no leste europeu tardou a ser sentido em outras partes do globo, particularmente, pode-se dizer, aqui na América Latina, que hoje em dia se converte na terceira grande cena de experimentações neoliberais”.

No caminho desse re-ordenamento, utiliza-se o receituário neoliberal, sendo que nesse momento histórico, com um caráter ainda mais impositivo, atingindo diversos campos sociais. Apoiados nos organismos internacionais: FMI (Fundo Monetário Internacional), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Mundial (BIRD) – que “sugerem” a esses países novas formas gerenciais no tocante às políticas públicas – esses governos implementam todo um conjunto significativo de reformas, dentre elas as reformas educacionais, no caso em questão, a reforma do ensino superior, ou reforma universitária.

No Brasil, esse processo começa a ser vivenciado mais fortemente a partir do início dos anos 90, quando o então presidente Fernando Collor encaminha as primeiras medidas voltadas para “modernizar” o Estado, conseqüentemente, também todo o ensino superior. Collor assume, integralmente, uma postura de administrador dos interesses do capital internacional. Suas ações são inteiramente acompanhadas e delimitadas pelos organismos internacionais, sendo o Banco Mundial o organizador privilegiado. Atentos aos principais documentos expedidos por essa instituição nesse período, não restam dúvidas do papel que cumpriu Fernando Collor, incentivando, ou mesmo, garantindo a proliferação das instituições privadas de ensino superior no país.

Utilizando os mais variados pretextos, inclusive, o de que essas mudanças significariam um salto na inserção do país à modernidade, abre-se um processo de implementação em bloco dessas políticas, seguidas incondicionalmente por

³⁶ ANDERSON, Perry. Disponível em <http://firgoa.usc.es/drupal/node/3040>. Acessado em 05 de Fevereiro de 2007.

Itamar Franco, Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva, mais recentemente. Alinhados ao projeto do capital internacional esses quatro governantes, de diferentes formas, critérios e discursos, em pouco menos de duas décadas, aplicaram diversas medidas através das chamadas reformas.

Durante os oito anos do governo de Fernando Henrique Cardoso, grande parte do projeto conseguiu avançar. De acordo com Dias (2004, p.161), “a reforma levada a efeito pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [...], pelo Decreto nº 2.306, [...] e pelo Decreto nº 3.860, [...] com o intuito de transformar esse nível de ensino mais adequado às demandas do mercado”, corresponde, assim, a uma intensificação do projeto de reforma do Estado, também no âmbito da educação.

Entendemos que o projeto neoliberal no Brasil, através das reformas, encontra-se, hoje, em estágio avançado, com altos níveis de desemprego e informalidade, arrocho salarial, ataques aos direitos trabalhistas e sindicais e cortes de verbas para as áreas sociais. O governo tenta camuflar essa realidade através de um discurso cada dia mais nebuloso, onde tudo se justifica pela necessidade de manutenção da estabilidade econômica e dos atuais níveis de inflação, bem como a continuidade do pagamento da dívida externa. Para tanto, basta lembrarmos da reforma da previdência, aprovada ainda em 2003, e dos projetos de reforma sindical, trabalhista e universitária em andamento.

Os encaminhamentos políticos do primeiro mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003/2006), permitem-nos questionar não só qual é o projeto para o ensino superior que se pretende, como também a intensidade, e mesmo a continuidade das ações que já vinham sendo desenvolvidas nos governos anteriores.

4.1.1. O discurso da reforma: as tensões do signo

Durante toda a década de 90 até o término do primeiro mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2006) o discurso das reformas foi, inúmeras vezes, utilizado. Diferentes presidentes, ministros, parlamentares, movimentos sociais, partidos políticos, sindicatos, imprensa, lideranças políticas e vários intelectuais referiram-se por diversas vezes à necessidade de reformar algumas das muitas instituições do Estado, do regime político e dos governos; reformar algumas das suas atribuições, deveres, serviço; reformar conceitos, inclusive relacionados à própria economia.

Em âmbito mundial podemos resgatar, ainda que sumariamente, o debate acerca dos sentidos de reforma e revolução que atravessou todo o século XX, no interior das organizações de esquerda. Esse confronto ainda hoje é polêmico e transmite um conjunto de concepções políticas que nortearam os rumos de vários movimentos político-sociais, partidos, intelectuais e até mesmo a história de alguns países (Rússia, China e Cuba). Nessa perspectiva, o debate girava em torno do conflito entre reforma e revolução, ou, como em muitos casos, a proposição entre reforma ou revolução.

No início do século XX, com a Revolução Russa de 1917, o mundo vivenciou uma ruptura política e social profunda que descortinaria, pela primeira vez, possibilidades históricas que até então, no percurso da humanidade, não haviam sido postas. Uma encruzilhada histórica em meio à primeira Guerra Mundial que repercutiria de diversas formas em todo o mundo influenciando diversos movimentos político-sociais em todas as partes. Esse acontecimento, de proporções incalculáveis para os homens, vai repercutir, por diversos motivos, nos rumos dos principais acontecimentos históricos.

A partir daí, os limites e possibilidades de se levar adiante revoluções impuseram, também, aos diversos movimentos político-sociais um diálogo permanente e inseparável entre os limites e as possibilidades de se realizarem reformas. De certo modo e generalizando a questão, podemos afirmar que há um

movimento dialético no interior dessas duas lutas. Na verdade, uma permanente tensão entre o sentido de reforma enquanto impulsionadora das possibilidades de ocorrerem revoluções e de reforma enquanto concessões para conter o avanço de revoluções.

Na história do Brasil, as principais reformas na estrutura política nacional desde a colônia até os nossos dias, tiveram como objetivo o remanejamento político-social dos principais grupos econômicos de cada época, ou seja, “coincidiram” sempre com os interesses dos grupos dominantes. As reformas no Brasil não acompanharam a evolução de um possível processo de ruptura; ao contrário, estiveram sempre numa perspectiva de manutenção da ordem ou de um re-ordenamento.

Na conjuntura atual, chama-nos a atenção a presença insistente desse discurso quando se refere à reforma política, reforma da previdência, reforma sindical, reforma trabalhista, reforma universitária entre outras tantas discutidas e encaminhadas. Diante dessa recorrência do termo, não apenas na atualidade, mas ao longo da história do Brasil, entendemos ser pertinente interrogar em que perspectiva caminha esse discurso e que sentidos ele produz?

De acordo com alguns dicionários reformar significa: reorganizar, emendar, corrigir, melhorar, consertar, remodelar, restaurar, reparar, restabelecer. No entanto, sabemos que a tentativa de aprisionar os sentidos dicionarizando-os é por demais arriscada, pois, os sentidos escapam e significam de acordo com o momento histórico em que a palavra é utilizada. Além do mais, na própria vida cotidiana e nas diversas relações humanas a possibilidade de utilização da palavra reforma é muito grande: reformar a vida; reformar a casa; reformar conceitos e valores; reformar-se.

O espectro polissêmico da palavra reforma é amplo e espraia-se por diferentes campos e práticas sociais, possibilitando a produção de uma gama de

sentidos. É precisamente esse caráter polissêmico que interessa ao analista do discurso, uma vez que, sendo, ao mesmo tempo, constituídas e constituintes nas/das relações sociais, as práticas discursivas expressam sempre uma filiação ideológica. Nessa perspectiva, o processo de produção de sentido implicará sempre a retomada, as re-significações avalizadas pela conjuntura histórica e pelo aparato ideológico que as sustenta.

4.2. O discurso do governo através dos meios de comunicação

Em busca de informações sobre o atual processo de construção do discurso da reforma do ensino superior, ou seja, da chamada reforma universitária, encontramos inúmeros canais “disponíveis” e “interessados” tratando do assunto. Dentre os mais “aplicados”, encontram-se alguns dos meios de comunicação mais conhecidos da maioria da população brasileira. Não é raro assistirmos durante os telejornais da Rede Globo matérias que tratam do tema. Em revistas semanais no estilo de *Época*, *Veja* e *Isto É*, esse debate aparece com significativa freqüência em suas páginas internas e mesmo nas matérias e chamadas de capa; nos jornais impressos, como a *Folha de São Paulo* e *O Globo*, também podemos observar a presença do assunto. Somam-se a eles inserções em diversos programas de rádio e nos variados provedores da internet, onde num simples processo de busca sobre o tema da reforma universitária apresentam-nos diversas janelas e *links* onde o assunto também é recorrente.

Em duas propagandas de rádio e televisão produzidos pelo MEC em defesa da reforma universitária o governo utiliza a canção “**Pra não dizer que não falei de flores**³⁷” de Geraldo Vandré. O trecho da música explorado em umas das duas propagandas é “caminhando e cantando e seguindo a canção/ Somos todos iguais braços dados ou não/ Nas escolas, nas ruas, campos, construções/ Caminhando e

³⁷ VANDRÉ, Geraldo. Disponível em: <http://geraldovandre.letas.terra.com.br/letas/46168/>. Acessado em 05 de fevereiro de 2007.

cantado e seguindo a canção/ Vem, vamos embora que esperar não é saber/ Quem sabe faz a hora, não espera acontecer”. Na outra propaganda a música é explorada com som instrumental, sem voz.

Entretanto, esse “bombardeio midiático” sobre a reforma universitária não se apresenta apenas na imprensa; ela somente desenvolve um tema colocado em pauta pelo próprio governo federal. Este, além de incitar a publicação de matérias que tratem do assunto, vem desenvolvendo campanhas publicitárias bem elaboradas nos mais variados meios de comunicação, sob o contundente slogan: **O Brasil precisa desta reforma**. No *site* do próprio MEC (www.mec.gov/reforma), bem como nos materiais distribuídos pelo órgão, especialmente para as universidades, podemos encontrar as mais diversas informações sobre a reforma. O intuito não é tão somente apresentar positivamente alterações ainda em curso, mas persuadir a população para que esta aceite e legitime o discurso pela reforma universitária, elaborado pelo próprio governo, dando-lhe o *status* de projeto coletivo.

Não é nossa intenção analisar a quantidade de informações e de canais de divulgação que evocam o tema da reforma universitária. Por mais que pareçam existir várias fontes de informações, não é em parâmetros puramente numéricos que se define se há ou não um debate efetivo a respeito do tema, muito menos se o espaço para as opiniões divergentes são tão amplamente divulgados como as demais. Seria um percurso desgastante e improdutivo se enveredássemos por essa questão simplista de verificarmos quantas vezes esse ou aquele canal de comunicação tratou do assunto. Não obstante, é importante que se diga, ainda que de forma generalizada, que, em assuntos polêmicos como o da reforma universitária, não é despreziosamente que a mídia resolve o quanto se fala ou se cala.

Aqui, mais do que entender as razões de quantas vezes é divulgado o assunto, tentaremos analisar em que sentido o discurso pela reforma universitária

é articulado e com quais objetivos o governo utiliza esse discurso em suas respectivas campanhas.

Nas campanhas publicitárias de rádios, jornais, revistas, televisão e demais materiais impressos são divulgadas, superficialmente, informações que muitas vezes silenciam questões centrais para o debate em torno da referida reforma, trabalhando suas convicções políticas, a fim de fazer valer seus interesses como sendo os interesses do conjunto da opinião pública. Para isso são gastos milhões de reais, anualmente, com publicidade.

Atentos às mais recentes ações governamentais, dirigidas ao ensino superior no Brasil, podemos verificar a participação significativa da comunicação como uma das ferramentas indispensáveis para divulgação e aceitação do projeto de reforma universitária em curso. Nesse processo, os meios de comunicação vêm desenvolvendo quase que conjuntamente com o governo federal uma campanha favorável às ações em andamento. Isso se dá, não somente através de reportagens jornalísticas e programas de rádio e televisão, que colocam o tema em pauta direta ou indiretamente, mas também pela veiculação de uma campanha publicitária, dirigida a dois públicos específicos, mas com características bem gerais: a comunidade universitária (pertencente especialmente à rede pública) e a população brasileira em geral.

4.3. O discurso oficial: uma tentativa de tornar coletivo um projeto unilateral de reforma universitária.

Como já dissemos inúmeras vezes ao longo desse trabalho, a criação da universidade no Brasil ocorre muito tardiamente. Legalmente, é através do decreto de 07 de setembro de 1920, que será instituída a Universidade do Rio de Janeiro (URJ). Posteriormente em 1931, segundo Fávero (200, p.07) foram realizadas “modificações em sua estrutura organizacional acadêmico-administrativa”. Essas modificações, em 1931, ficaram conhecidas como reforma universitária.

Fazendo um paralelo entre os documentos apresentados pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva e esse documento de 1931, que representa o surgimento da utilização do discurso da reforma universitária pelo poder Executivo, percebemos algumas semelhanças interessantes. Para comprovar é interessante destacar um trecho da exposição de motivos, no qual o ministro Francisco Campos tenta passar a idéia de que o projeto que ora estava sendo apresentado foi discutido de forma ampla. Vejamos, segundo o referido documento, de 1931,

“O projeto em que ela se consubstancia foi objeto de larga meditação, de demorado exame e de amplos e vivos debates, em que foram ouvidas e consultadas todas as autoridades em matéria de ensino, individuais e coletivas, assim como, no seu período de organização, auscultadas [ouvidas] todas as correntes e expressões de pensamento, desde a mais radical às mais conservadoras”.

Para se ter uma idéia, esse discurso representa o surgimento do primeiro estatuto das universidades no país, é a chamada reforma de Francisco Campos, considerada pelo próprio Ministro da Educação e Saúde Pública como uma reforma do ensino superior. Ou seja, no Brasil, o termo reforma universitária, surge na república, através do documento que continha a exposição dos motivos que serviriam para aprovar o primeiro estatuto das universidades brasileiras, pelo decreto nº 19.851 de abril de 1931, ou reforma Francisco Campos, como é mais conhecida.

Simultaneamente, embora desenvolvamos mais à frente a análise do discurso pela reforma universitária, aqui, gostaríamos de demonstrar uma relação de proximidade entre os enunciados da reforma de Francisco Campos e as duas primeiras versões do projeto de reforma universitária desenvolvido pelo ministro Tarso Genro. Resgataremos, no recente discurso pela reforma universitária, algumas similaridades com a reforma de 1931 no tocante à tentativa de apresentar esses projetos como coletivos e plurais.

Na versão preliminar, de 06 de junho de 2004, do projeto atual o ministro Tarso Genro dizia que,

“O Ministério da educação entrega a versão preliminar do anteprojeto da lei de educação superior. Este documento é o resultado de um processo de trabalho com o qual contribuíram a comunidade acadêmica, entidades da sociedade organizada, lideranças sociais, intelectuais e políticas, técnicos e especialistas do campo da educação”.

Já na segunda versão, de 30 de maio de 2005, encontramos na folha de apresentação da nova versão,

“O ministério da educação apresenta a segunda versão do anteprojeto da lei que estabelece normas gerais da educação superior, resultado de um amplo debate com a comunidade acadêmica e com a sociedade civil brasileira. O novo texto acolhe inúmeras sugestões e aperfeiçoamentos recebidos durante quatro meses de discussão. Neste período, houve o envolvimento direto de professores, estudantes, técnico-administrativos, pesquisadores e representantes de entidades acadêmicas, da comunidade científica, do movimento social e do setor produtivo”.

Em 1931, temos que houve [amplos e vivos debates]; [foram ouvidas e consultadas]; [auscultadas todas as correntes e expressões de pensamento, desde a mais radical às mais conservadoras].

Na versão preliminar de 2004, temos que [contribuíram a comunidade acadêmica, entidades da sociedade organizada, lideranças sociais, intelectuais e políticas, técnicos e especialistas do campo da educação]. Na segunda versão de 2005, encontramos o enunciado [amplo debate]; [acolhe inúmeras sugestões e aperfeiçoamentos] recebidos durante quatro meses de [discussão] [houve o envolvimento direto de professores, estudantes, técnico-administrativos, pesquisadores].

Como podemos constatar, em todos esses processos, através do discurso oficial tenta-se passar a idéia de ampla participação da sociedade, retirando do Estado, conseqüentemente do governo, a responsabilidade pela autoria dos respectivos projetos. Conforme são apresentados, tanto o projeto Francisco de

Campos como o atual são de responsabilidade da sociedade, das entidades, dos professores, etc. Foi “amplamente debatido”, “acolhe inúmeras sugestões” e “contribuições”.

4. 4. O Brasil precisa desta reforma?

Nesse tópico selecionamos trechos de um cartaz do MEC com o discurso pela reforma universitária que foram impressos em 2004 e continuam sendo veiculados pelo *site* do MEC. O cartaz tem como título: “**O Brasil precisa desta reforma**”. Dito isso, partimos para a questão que procuraremos analisar no interior desses materiais produzidos pelo MEC, buscando desvelar nos discursos oficiais do poder Executivo, através do MEC, em suas propagandas, a formação ideológica que se constitui matriz de sentido para os referidos discursos.

No interior do cartaz publicitário do MEC “**O Brasil precisa desta reforma**” podemos ver uma foto³⁸ antiga que nos chama a atenção. Nela encontramos vários estudantes segurando uma faixa com o seguinte dizer emblemático: “Pela reforma universitária”. Através da fotografia, o governo tenta aproximar a proposta atual de reforma da proposta dos estudantes da década de 60, evocando um acontecimento, atualizando uma memória.

³⁸ Estudantes durante a greve de 1/3 (um terço) na década de 60. Foto do interior do cartaz do MEC (Novembro de 2004).



Referimo-nos aqui à categoria de memória discursiva, que na perspectiva da AD, pode ser definida como um campo de saber sobre um referido tema, um conjunto de formulações de saberes discursivos que torna possível novos dizeres,

através do retorno ao “já dito”, mediante o movimento do interdiscurso. Cavalcante (2002, p.47) define interdiscurso como,

o espaço de alteridade discursiva, a possibilidade de fazer circular em novos discursos, formulações já enunciadas anteriormente, numa outra conjuntura dada. Essas formulações são retomadas em novas seqüências discursivas, produzindo diferentes efeitos (de ratificação, de redefinição, de ruptura).

A foto aliada ao tema do cartaz [**O Brasil precisa desta reforma**] possibilita esse movimento de retorno à década de 60. É perceptível esse movimento de retomada que busca passar a idéia de ratificação daquele discurso, tentando convencer a sociedade de que esta reforma é a mesma dos estudantes de então. Nesse enunciado, no entanto, ante a afirmação: [**o Brasil precisa desta reforma**] é possível perceber a posição do discurso do governo pela reforma em curso e não a dos estudantes da década de 60. Ou seja, o Brasil precisa [**desta**], defendida pelo governo e não [**dessa**] da década de 60. Esse jogo de sentidos é recorrente no interior do cartaz como verificaremos em seguida.

Ainda na primeira página do cartaz, podemos ler:

“Na década de 60, o movimento estudantil saiu às ruas e enfrentou a ditadura militar empunhando a bandeira da reforma universitária”.

E, na continuidade do texto:

“Hoje, quase quarenta anos depois, essa luta é retomada por um governo popular e democrático”. (Grifo nosso)

Como podemos perceber, há um diálogo entre esses enunciados, e os diferentes momentos históricos de enunciação dessas reformas. Portanto, trabalhar os elementos constitutivos da reforma levada a cabo pelo governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e suas condições de produção possibilitam-nos desvendar as diferenças entre esses dois discursos.

Ocorre aqui um processo de retomada do “já dito”, de re-significação do discurso, explicitado no funcionamento discursivo [**na década de 60, o movimento estudantil saiu às ruas**], [**hoje, quase quarenta anos depois, essa luta é retomada**]. O governo tenta articular a idéia de que ele, assim como os estudantes, nos anos 60, querem a reforma universitária e que ambos os discursos pela reforma são iguais. Isso é perceptível no jogo de sentidos possibilitado pelo recurso à dêixis temporal [**na década de 60**] [**hoje, quase quarenta anos depois**].

O uso da canção de Geraldo Vandré, da qual falamos anteriormente, também é um recurso, assim como a fotografia, que visa resgatar a memória dos eventos da década de 60. Esses signos servem para retomar os acontecimentos desse período.

Na década de 60 o movimento estudantil saiu às ruas para lutar pela reforma universitária. Podemos perceber aqui a marca do sujeito que faz escolhas. Por que o governo quer relacionar o seu discurso pela reforma ao dos estudantes da década de 60?

A nosso ver, a primeira explicação da retomada desse discurso encontra-se na ligação histórica dos sujeitos desse governo junto aos movimentos sociais, às entidades estudantis e sindicais do país nos anos 60. A intenção do governo é fazer valer a idéia de que esses sujeitos mantêm a mesma posição ideológica daquele período. A mobilidade do signo reforma universitária e dos sujeitos são perceptíveis, nem o discurso pela reforma é mais o mesmo como também não é mais a mesma a posição ideológica desses sujeitos.

A partir de Pêcheux (1990) temos que todo acontecimento evoca uma memória. Nesse enunciado, isso fica evidente quando se evoca a memória do acontecimento de 60, dos discursos pela reforma universitária.

Cabe aqui uma reflexão acerca do momento histórico, da década de 60, e o significado daquela luta pela reforma universitária. A apropriação desse discurso como sendo uma proposta “retomada pelo governo, quase quarenta anos depois”, procura construir a idéia de que a reforma universitária do governo atende às bandeiras históricas do movimento estudantil presentes naquele momento. Ou ainda, que aquele movimento ligado à reforma da década de 60, enfim, encontra-se no poder. Silencia-se, no entanto, que esses sujeitos, **agora**, enunciam a partir da formação ideológica do capital.

O dito deste enunciado, [**retomada por um governo popular e democrático**], deixa escapar o não dito, ou seja, havia naquele momento, da década de 60, com a ditadura e de certa forma até então, governos antipopulares e antidemocráticos. Só agora, (hoje, quase quarenta anos depois) é possível retomar a luta dos estudantes pela reforma universitária, porém, silencia-se que a ditadura teve seu desfecho ainda no final da década de 80 e que o atual governo foi empossado em 2003.

Há a tentativa de construir um cenário anterior à eleição do governo do Presidente Luis Inácio Lula da Silva, que corresponda a uma extensão das políticas de exceção do período militar, que permaneceu nos períodos dos governos Fernando Collor, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso. Se só agora, segundo o discurso do governo, temos [**um governo popular e democrático**] antes dele havia governos antipopulares e não democráticos, segundo o que está implícito nesse enunciado.

Outro elemento importante para observarmos refere-se a alguns silenciamentos dessa luta. No cartaz, lemos, [**quase quarenta anos depois, essa luta é retomada**]. Nesse sentido, há também uma tentativa de silenciar as reais intenções contidas no discurso pela reforma universitária atual, remetendo, pois, para um cenário em que o discurso da reforma universitária expressava posições claramente divergentes da proposta atual. De acordo com o discurso do governo

atual, a trajetória da reforma universitária, na perspectiva do movimento estudantil da década de 60, esteve silenciada nos últimos quarenta anos, sendo ele (o governo) seu novo porta voz. Quem retomou a luta e quem enfrentou a ditadura? No texto, essa condição é perceptível na medida em que afirma, **[hoje, quase quarenta anos depois, essa luta é retomada]**. Está patente, pois, nesse enunciado, o movimento do interdiscurso que retoma elementos da memória discursiva, do movimento estudantil dos anos 60.

Bakhtin (2004, p. 32). apresenta-nos algumas pistas desse processo ideológico quando afirma que “um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico”. Essa apropriação do discurso da reforma universitária permite-nos entender, conforme Bakhtin, que “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios”. (Idem).

Encontrar as reais intenções do governo junto à proposta de reforma universitária hoje, é o percurso mais seguro para entendermos as distinções entre o momento histórico da década de 60 e o atual projeto, já em fase conclusiva. Nesse processo de retomada e re-significação é importante discutirmos o sentido de público contido na proposta do governo

4. 5. A re-significação do conceito de universidade pública

O sentido de público acompanha indissociavelmente o papel do Estado, e, nas diversas fases do desenvolvimento do Estado tem sido re-significado de forma a atender os interesses político-econômicos de cada época. Num primeiro instante vamos considerar, de uma maneira geral, o Estado correspondente à forma política, administrativa e econômica como uma determinada sociedade está organizada.

Desse modo há uma outra questão silenciada no discurso do governo pela reforma universitária, ou seja, o sentido de público no discurso do governo apresenta uma variação, um cruzamento de sentidos no que se refere ao sentido de universidade pública. Dando continuidade a nossa análise, tomaremos alguns enunciados encontrados em documentos emitidos ainda no início do governo do Presidente Luis Inácio Lula da Silva, pelo então Ministro Cristovam Buarque posicionando-se da seguinte forma (2003, p.19),

“As universidades deverão ser instituições públicas, sejam elas de propriedade pública ou privada”.

Nesse enunciado, podemos identificar claramente a posição do governo frente à educação superior e o projeto de sociedade contido nesse discurso. Ao explicitar que [**as universidades** (todas elas, não apenas umas) **deverão ser instituições públicas**] fica implícito que na atualidade as universidades não são, na sua totalidade, públicas. Há universidades públicas e não públicas, mas, a partir de agora, todas [**deverão**] tornarem-se instituições públicas [**sejam elas de propriedade pública ou privada**].

O funcionamento discursivo produzido a partir da escolha lexical [**deverão**] que produz um efeito de sentido que remete a uma imposição, um dever, sugere que não há margem para descumprimento, o termo soa como uma ordem que parte do representante do poder Executivo, caracterizando assim a impossibilidade de diálogo com a sociedade e com a comunidade universitária. Todas [**deverão ser instituições públicas**]. Nessa perspectiva, não é colocada a possibilidade de poder vir a ser, mas sim a certeza, a obrigação de ser. O próprio verbo (dever) e o modo verbal futuro do modo indicativo (que explicita sempre uma certeza) autorizam essa leitura. Deparamo-nos aqui também com elementos discursivos de outro discurso (autoritário) que impõe, determina o caminho que deve ser seguido por todas as universidades (sejam elas públicas ou privadas).

É preciso refletir sobre o sentido de público que está contido nesse enunciado. Modifica-se aí o sentido de público para acomodar o setor privado. Assim, passarão a ser instituições públicas todas as universidades **[sejam elas de propriedade pública ou privada]**. Percebemos, pois nesse enunciado, a re-significação do conceito de público. Se a condição de privada antes impedia a conceituação dessa universidade como pública, agora não mais. A posse da universidade pelo Estado não corresponde mais ao conceito de público re-significado pelo governo, como também não é impedimento para que a posse privada de uma universidade passe a caracterizá-la como pública. Segundo Silva Jr. e Sguissardi (2001, p.90),

o conceito de público é tomado como sinônimo do conceito de estatal, de pertença ao aparelho de Estado, responsável pela administração pública. Em decorrência, o que é privado, ou seja, do âmbito da sociedade civil, jamais poderá ser público, isto é, do âmbito do aparelho do Estado.

No Brasil, até então, o sentido de universidade pública estava ancorado na perspectiva de uma universidade estatal e gratuita, de propriedade pública e não privada. No enunciado em estudo, percebemos que designar como instituições públicas todas as universidades, sejam elas de propriedade pública ou privada, representa redefinir o conceito de público, ampliando-o e incorporando o setor privado. Ou seja, se partimos da definição de que público significa estatal e gratuito, contrapondo-se ao sentido de privado como sendo particular e pago, constataremos que essa nova re-significação elimina a oposição entre esses conceitos favorecendo a um deles – o privado. Contraditoriamente, quando se diz que todas as universidades **[deverão ser instituições públicas]** significa tornar o público privado ou o privado público?

Dando continuidade a essa discussão do sentido de universidade pública, passamos à análise do enunciado que segue.

“A universidade não pode morrer por falta de recursos públicos, nem pode recusar os recursos privados de quem nela quer investir”.

Segundo Bakhtin (1981, p.123) “todo discurso é de certa maneira parte de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc”. Ou ainda, conforme Cavalcante (2002, p.60) “todo discurso dialoga com discursos que o antecederam, incorpora elementos produzidos em outros discursos, em outros momentos históricos, que constituem uma memória discursiva”.

No enunciado acima, observamos a tentativa contraditória de formular uma concepção de universidade pública em consonância com a privada. Não apenas isso, aponta, também, a universidade como responsável pela falta de recursos, restando a ela, como única forma de sobrevivência, a captação desses junto ao setor privado, sem a possibilidade de recusa. Faltam recursos públicos, mas a universidade **não pode morrer** por isso, pois, há quem nela queira investir, ou seja, a universidade deve aceitar os recursos privados. Está implícito aí que a falta de recursos públicos pode levar a universidade à morte, porém, acusa-se a própria universidade de praticar um tipo de “eutanásia” quando esta se nega a receber recursos privados de quem nela quer investir. [**A universidade não pode morrer por falta de recursos públicos**].

Verificamos nesse enunciado um silenciamento referente à origem da falta de recursos públicos, ou seja, o então ministro Cristovam Buarque através da sua fala parece “esquecer” que ele é um interlocutor direto do atual governo, logo do Estado a quem cabe prover os recursos necessários para a manutenção das universidades públicas estatais.

Recorrendo a Orlandi (1995, p75-76) podemos assim estabelecer como se opera o silêncio. Para essa autora,

O silêncio se define pelo fato de que ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis em uma situação discursiva dada. [...] Se diz “x” para não (deixar) dizer “y”, este sendo o sentido a se descartar do dito. É o não dito necessariamente excluído. Por aí se apagam os sentidos que se quer evitar, sentidos que poderiam instalar o trabalho significativo de uma outra formação discursiva.

É importante explicitar a distinção entre silêncio e silenciamento. O silêncio é constitutivo da linguagem. Nunca se consegue dizer tudo acerca de um determinado tema – “todo dizer cala necessariamente algum sentido” (Idem). O silenciamento é a interdição dos sentidos que se quer evitar. “É a interdição do sujeito [...] isto é, proíbem-se certos sentidos porque se impede o sujeito de ocupar certos lugares, certas posições”.(Ibidem).

Quando se diz que a universidade não pode morrer por falta de recursos públicos, deixa-se de dizer (silencia-se) a quem poderia ser atribuída a culpa pela falta de recursos, assim como, quando sugere como única saída a captação de recursos privados. Aqui também encontramos outro silenciamento, pois se apaga a possibilidade de recuperação da universidade estatal mediante recursos públicos.

Para avançarmos na análise lembramos a advertência feita por Lima (2004, p.23-24) quando afirma que, “a reforma da universidade não pode ser pensada exclusivamente a partir da direção de um ministro ou de um ministério, mas como uma política de governo, inserida num projeto mais amplo de educação e de sociedade”. Segundo Pêcheux (1988, p.160),

o sentido das palavras não pertence à própria palavra, não é dado diretamente em sua relação com a ‘literalidade’ do significante; ao contrário, é determinado pelas condições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas.

Assim, a fala de um ministro, uma medida provisória e mesmo o pronunciamento do presidente da república adquirem uma importância decisiva

para se entender que educação temos, em que sociedade vivemos e como estão sendo pensadas e encaminhadas as ações de manutenção dessa ordem social. Dizemos isso, pois, entendemos que tais sujeitos enunciam a partir de um lugar, ou seja, a partir de uma formação ideológica. Para Haroche et alii (1971, p. 102),

formação ideológica é um elemento [...] susceptível de intervir como uma força confrontada com outras forças na conjuntura ideológica característica de uma formação social em um momento dado; cada formação ideológica constitui assim um conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem 'individuais' nem 'universais' mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classe em conflito umas em relações às outras.

A partir desse entendimento, podemos concluir que a posição do então ministro da educação (MEC), é a da formação ideológica (FI) do capital. Isso pode ser confirmado neste outro enunciado.

“Tanto as instituições privadas quanto as públicas devem estar estruturadas de modo a servir aos interesses públicos, sem torná-las prisioneiras dos interesses corporativos dos alunos, dos professores e dos funcionários”.

Aqui encontramos a reafirmação que busca re-significar o sentido de público. [**servir aos interesses públicos**] é o que passa a caracterizar as universidades doravante como instituições públicas independentemente do seu caráter estatal e gratuito ou particular e pago. Chama-nos a atenção, também, a referência ao que o ministro chama de aprisionamento aos [**interesses corporativos dos alunos, dos professores e dos funcionários**]. O que seriam esses interesses “corporativos” se não a resistência pela manutenção do real sentido de público? Qual seja, o público estatal e gratuito. Com isso ele silencia que a universidade pública estatal e gratuita, assim como seus professores, alunos e funcionários, ao buscarem recursos privados tornar-se-ão, prisioneiros dos interesses dos seus possíveis investidores privados. E ainda, desqualifica a luta de professores, alunos e funcionários, atribuindo-lhes a pecha de corporativos, cuja ação não defende os “interesses públicos”

No enunciado seguinte, segundo a Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004, no seu Art. 1º:

“Fica instituído, sob a gestão do Ministério da Educação, o Programa Universidade Para Todos – ProUni, destinado à concessão de bolsas de estudos integrais e bolsas de estudos parciais de cinquenta por cento (meia-bolsa) para cursos de graduação e seqüenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos”.

Essa medida, já na gestão do Ministro da Educação (MEC) Tarso Genro, vem corroborar com a deformação do conceito de universidade pública. Nesse sentido, o governo, que reconhece a falta de recursos para as instituições públicas atribuindo-lhes, inclusive, a obrigação de captarem recursos no setor privado, financia o ingresso de novos universitários junto às instituições de propriedade privada alocando, assim, recursos financeiros públicos.

A estratégia desenvolvida pelo governo visa construir uma imagem progressista da reforma do ensino superior, que, dentre outras coisas, vê o ingresso nas universidades particulares como uma das grandes saídas para a educação no Brasil, como podemos verificar nas propostas referentes ao Prouni (Programa Universidade para Todos). A idéia é apresentar o ensino superior como bem público, desvinculando a questão do público do âmbito estatal e englobando o privado, atribuindo-lhe uma suposta "responsabilidade social".

Configura-se e confirma-se a política neoliberal de intervenção estatal junto aos interesses políticos e econômicos dominantes, diminuindo as obrigações sociais do Estado com a educação pública estatal e gratuita e aumentando a utilização dos recursos públicos junto aos interesses privados. Dessa forma, objetiva-se constituir instituições com investimentos públicos, porém, de posse do setor privado. Esse tratamento desigual aponta para a construção de uma nova forma de se relacionar com o setor público re-significando-o completamente. Se há falta de investimentos públicos para a universidade pública e se a mesma

poderá morrer por falta de tais recursos, como se explica a existência do ProUni? O Programa Universidade Para Todos corresponde a uma política de financiamento de bolsa de estudos integrais e parciais, **[junto a instituições privadas com ou sem fins lucrativos]**.

Como se pode observar, o governo exclui a universidade pública estatal e gratuita do ProUni, deixando-a ainda mais sem recursos financeiros públicos, pois, o dinheiro público deve servir aos interesses privados e as universidades públicas devem entregar-se ao financiamento privado, perdendo definitivamente qualquer possibilidade de autonomia.

4. 6. As cinco razões que motivam a reforma, segundo o governo

Dando continuidade à análise, selecionamos também **“as cinco razões que motivam a reforma”**. Tanto no interior do cartaz, quanto no *site* do MEC³⁹ encontramos o que para o Ministério da Educação corresponde às cinco razões pelas quais o poder Executivo se sente motivado a realizar a reforma universitária. Abaixo de cada uma dessas cinco razões o MEC traz um pequeno texto com suas respectivas justificativas e/ou observações. Ambos são encontrados no interior do cartaz e no *site*, no entanto, não são idênticos. A seguir apresentamos os textos que acompanham as cinco razões contidas no *site* do MEC⁴⁰.

“REFORMAR PARA FORTALECER A UNIVERSIDADE PÚBLICA: A liberalização do ensino superior, a partir da metade da década de 90, levou a uma expansão desenfreada das universidades privadas no Brasil. Isto fez com que, hoje, 70% das vagas sejam não estatais e apenas 30% estatais. Com esse índice, o Brasil transformou-se no país com maior participação privada no ensino superior no mundo. O governo quer reverter este processo e ampliar a participação do setor público na educação superior”. (Grifo nosso).

³⁹ www.mec.gov.br/reforma

⁴⁰ Disponível em: <http://mecsrv04.mec.gov.br/reforma/cinco.asp>

Como primeira razão para realizar a reforma universitária o governo destaca o grande crescimento do setor privado que ocorreu na década de 90. Segundo o governo [**um crescimento desenfreado das universidades privadas no Brasil**], levou o país a ter a [**maior participação privada no ensino superior no mundo**]. Tudo por conta da [**liberalização do ensino superior**]. Desse modo, a reforma universitária serviria para [**reverter este processo e ampliar a participação do setor público na educação superior**]. Ao reverter esse processo o governo espera [**fortalecer a universidade pública**], mas o que está silenciado é que de acordo com o sentido de público que o discurso do governo defende aponta-se para a reversão, re-significação do privado em público, ou seja, o governo vai tratar todas as universidades como instituições públicas.

Como analisamos anteriormente na fala do ex-ministro Cristovam Buarque ao dizer que [**as universidades deverão ser instituições públicas, sejam elas de propriedade pública ou privada**], ser uma instituição pública não corresponde, segundo defende o governo, em ser uma instituição de propriedade pública ou privada. A barreira entre público e privado se encerra em relação à posse da instituição passando agora a representar o que é público o “papal social”, a “função social” que cumpre cada uma delas.

De acordo com o próprio governo há [**um crescimento desenfreado das universidades privadas**]. Aqui observamos uma crítica velada, está implícito que esse crescimento ocorreu sem controle. Desse modo, se este crescimento se deu de forma desenfreada e carecia de freios, quem deveria tê-los acionado? Quando é dito que esse crescimento ocorreu [**a partir da metade da década de 90**], o governo procura atribuir ao governo anterior, ou seja, ao governo que assumiu o poder Executivo em 1995 e manteve-se no poder até 2002, a responsabilidade por esse crescimento.

O silenciamento em torno do nome do Presidente Fernando Henrique Cardoso, da legislação brasileira que regia o ensino superior naquele período e

das ações do Estado coniventes com a iniciativa privada procura eximir de responsabilidades o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Sendo assim **[a liberalização do ensino superior]** se deu **[a partir da metade da década de 90]** e para **[reverter este processo e ampliar a participação do setor público na educação superior]** é preciso reformar a universidade.

“REFORMAR PARA IMPEDIR A MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: O ensino não é mercadoria, é um bem público. A constituição federal prevê a educação como dever do Estado, mas garante também a participação da iniciativa privada. No entanto, ao exercer uma função pública delegada, o setor privado deve buscar a qualidade como centro de sua ação. O Estado, amparado no seu papel regulador, deve garantir esse princípio, orientando a expansão de forma ordenada, evitando a proliferação de instituições caça-níqueis, cujo único objetivo é a obtenção de lucros exorbitantes. As instituições estatais e privadas devem integrar um sistema público de Ensino Superior”. (grifo nosso).

Para o governo, uma outra razão para realizar a reforma seria a de **[impedir a mercantilização do ensino superior]**. De acordo com o dito, é preciso estar atento para o lugar ideológico de onde fala o sujeito. Aparentemente, tem-se a impressão de que a formação ideológica do discurso do governo corresponde à perspectiva que critica a expansão do ensino privado. No entanto, uma leitura mais atenta revela que a posição do governo é amparada na formação ideológica do mercado, procurando respaldo na própria Constituição Federal, que **[prevê a educação como dever do Estado, mas garante também a participação da iniciativa privada]**.

Podemos observar a intencionalidade do sujeito do discurso quando utiliza os modalizadores **[mas]** e **[também]** que, ao tempo em que chamam a atenção para garantia constitucional que atribui ao Estado a responsabilidade de garantir o acesso a um bem público, também aponta a garantia de participação privada quando diz **[mas garante também a participação da iniciativa privada]**. Nesse jogo de sentidos um outro elemento é inserido no discurso. No início do enunciado, o governo ao recorrer à Constituição Federal, aponta a educação

como um dever do Estado [**a constituição federal prevê a educação como dever do Estado**], nesse sentido o papel do Estado é o de garantir o acesso à educação. A educação é um [**dever**], uma obrigação, mas nesse mesmo enunciado há uma tentativa de re-significar o papel do Estado. Nesse caso, quando é dito que [**o Estado, amparado no seu papel regulador, deve garantir esse princípio**] aparece um novo papel do Estado. Ou seja, constitucionalmente a educação é um [**dever do Estado**], no entanto, para o governo, o Estado tem um [**papel regulador**]. Assim, regular a educação não corresponde garanti-la para a sociedade, mas sim regular a expansão. Nesse ponto o discurso neoliberal fica evidente, ou seja, o Estado não deve prover a educação, não cabe ao Estado cumprir esse papel.

Segundo Bakhtin (1992, p.300), “em qualquer enunciado, desde a réplica cotidiana monolexêmica até as grandes obras mais complexas [...] captamos o **intuito discursivo** ou o **querer dizer do locutor** que determina o todo do enunciado: sua amplitude, suas fronteiras”. Ao citar a Constituição, o governo se protege, fecha a contra-palavra do interlocutor. A participação da iniciativa privada está garantida na própria constituição. Mesmo sendo dever do Estado não é exclusividade dele o seu provimento. O que houve então, que o governo questiona, foi o crescimento desenfreado, que ele agora diz querer [**reverter**], **orientando essa expansão de forma ordenada**. Desse modo, ele estaria [**impedindo a mercantilização do ensino superior**]

O que o governo chama de [**mercantilização do ensino superior**] e como ele pretende combatê-la? De acordo com o papel que o Estado deve cumprir, ou seja, de regulador, podemos captar o sentido de mercantilização. Agora, o Estado deve regular a expansão e orientá-la, desse modo, impedir a proliferação de instituições que buscam a [**obtenção de lucros exorbitantes**]. Para o governo as instituições podem existir e lucrar com o mercado educacional, no entanto, os lucros não devem ser [**exorbitantes**]. Combater a mercantilização não é combater o ensino superior privado; o mercado educacional. A existência de uma rede de

ensino superior no Brasil que cobra por seus serviços deve, apenas, ser regulada para que seus lucros não sejam seu único objetivo, nem tampouco sejam eles exorbitantes.

Por fim, em relação a essa segunda razão, relacionada aos motivos pelos quais o governo deve reformar, novamente é re-significado o sentido de público ao dizer **[as instituições estatais e privadas devem integrar um sistema público de Ensino Superior]**. Ou seja, mais uma vez, de acordo com o governo, tanto o público quanto o privado devem se transformar em **[um sistema público de Ensino Superior]**. Há então, até esse momento, dois sistemas de ensino superior, um privado e o outro público, que **[devem]** se constituir como um sistema público.

A divisão entre o público e o privado e as suas contradições essenciais podem ser consideradas através dessas questões que Silva⁴¹ (2001, p.299) aponta quando diz que,

a que necessidades sociais responde o ensino superior privado? Certamente, àquelas que são filtradas pelo mercado. É esta correspondência imediatista à demanda que se reflete na organização empresarial das escolas particulares, e esta inserção direta no mercado constitui critério a que se submetem todos os aspectos da organização do ensino. Neste sentido, a expansão do ensino privado é conseqüência da visão do mercado como critério universal. Se isto estava confusamente embutido na opção dos governos da ditadura, agora trata-se de algo plenamente manifesto na vigência das escolhas neoliberais. Boa parcela das acusações de arcaísmo, corporativismo e ineficiência feitas à universidade pública visa, na verdade, ao distanciamento que ela, em grande parte, ainda mantém do mercado. **E por não estar limitada pelas injunções do mercado é que a universidade pública pode cumprir o seu papel histórico e social de produção e disseminação do conhecimento, e também manter com a cultura uma relação intrínseca que se manifesta numa possibilidade de reflexão que foge aos moldes do compromisso imediatamente definido pelas pressões de demanda e de consumo.** (Grifo nosso).

⁴¹ SILVA, F. L., Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a15.pdf>. Acessado em 06 de fevereiro de 2007.

Essa separação entre o público e o privado é de fundamental importância para que a educação superior pública mantenha, de certo modo, um papel importante socialmente, pois, mesmo nos limites da sociabilidade capitalista, a existência de espaços científicos públicos reserva, de alguma forma, uma certa relação, uma aproximação com as contradições sociais.

“REFORMAR PARA GARANTIR A QUALIDADE: A qualidade é indispensável para a garantia do papel social e político da Educação e a Universidade pública deve constituir-se em elemento de referência. **A abertura de faculdades, centros e universidades no Brasil nos últimos anos, nem sempre veio acompanhada da devida avaliação e preocupação com a qualidade do ensino, evidenciando uma fragilidade da capacidade de supervisão e regulação do Estado.** O governo acredita que não basta abrir vagas, mas que é necessário que se garanta um processo de ensino-aprendizado condizente com as necessidades e expectativas da Nação, preservando a qualidade e promovendo a inclusão social”. (Grifo nosso).

A terceira razão estaria relacionada à garantia da qualidade que [**nem sempre veio acompanhada da devida avaliação e preocupação com a qualidade**], demonstrando assim a [**fragilidade da capacidade de supervisão e regulação do Estado**]. O governo aponta implicitamente que não há uma educação de qualidade no país e isso se deu por conta da ausência de [**avaliação e preocupação com a qualidade**] quando da liberalização do ensino superior e seu respectivo crescimento desenfreado nos últimos anos. Aqui vale perguntar: de que qualidade fala o governo? O que seria, uma educação superior de qualidade?

Na perspectiva da classe trabalhadora, uma educação de qualidade se consubstanciaria na democratização do acesso ao conhecimento socialmente produzido, cientificamente sistematizado, comprometido socialmente com a conquista e ampliação dos espaços democráticos na sociedade. Na perspectiva do mercado, uma educação de qualidade estaria voltada para a produtividade, competitividade capazes de atrair investimentos. A educação de qualidade é vista a partir de uma ótica econômica, pragmática, gerencial, cabendo ao Estado a **supervisão e regulação.**

“REFORMAR PARA DEMOCRATIZAR O ACESSO: Hoje, apenas 9% dos jovens brasileiros entre 18 e 24 anos está cursando o ensino superior, número bem abaixo da Argentina, que tem 32%, dos Estados Unidos, com 50%, e do Canadá, com 62%. O Plano Nacional de Educação (2001/2010) prevê uma taxa de escolarização de 30% da população. **O Estado brasileiro precisa promover políticas efetivas que garantam o acesso de jovens de baixa renda ao ensino superior expandindo as IFES para regiões que careçam de escolas superiores, criando vagas públicas nas universidades não estatais e privadas e ampliando os cursos noturnos nas universidades públicas já instaladas.** O desafio da inclusão social é um dos temas centrais da reforma”. (Grifo nosso).

“REFORMAR PARA CONSTRUIR UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA: Democratizar é construir de maneira participativa um projeto de educação de qualidade social, que promova o exercício pleno da cidadania. Profundamente inseridas na sociedade civil e **com uma gestão democrática e participativa, as universidades e as instituições públicas e privadas devem produzir, de forma concertada, uma nova estrutura organizativa que dê sustentação para os desafios presentes e futuros do ensino superior em nosso país**”.(Grifo nosso).

De acordo com a quarta e a quinta razão, o governo entende que ao reformar a universidade estará democratizando o acesso e garantindo uma gestão democrática. Aqui analisaremos ambas as razões por tratarem do aspecto da democratização, seja do acesso, seja da gestão.

A democratização na quarta razão está relacionada ao acesso dos **[jovens de baixa renda]**, assim buscará criar **[vagas públicas nas universidades não estatais e privadas]**. Mais uma vez há uma re-significação do sentido de público, pois, o governo criará vagas públicas em universidades não públicas tornando-as, assim, públicas. Nesse enunciado está implícito que até então não foram implementadas políticas efetivas que possibilitassem **[o acesso de jovens de baixa renda ao ensino superior]**. Agora, essas políticas estariam sendo implementadas pelo atual governo. Com esse discurso, apresenta-se como única opção para a democratização do acesso **[a criação de vagas públicas nas universidades não estatais e privadas]** silenciando-se uma outra possibilidade - a de ampliação de vagas nas universidades públicas, estatais e gratuitas.

Por último, o governo aponta como quinta razão a necessidade de **[construir uma gestão democrática]**. A nosso ver, no enunciado que segue, o governo divaga, não toca nem de longe no que seria de fato uma gestão democrática da universidade pautada no decálogo de Córdoba. Aponta, como reiteradas vezes fizeram nos discursos pela reforma universitária à participação comum do público e do privado na educação. Para o governo **[as instituições públicas e privadas devem produzir, de forma concertada, uma nova estrutura organizativa que dê sustentação para os desafios presentes e futuros do ensino superior em nosso país]**. Cabe, então, a esses dois setores a responsabilidade de solucionar os desafios **[presentes e futuros do ensino superior]**, gestão democrática é na verdade a democratização, re-significação da participação privada como instituição pública.

Diante do que analisamos em relação às cinco razões que motivam o governo a realizar a reforma universitária, podemos constatar que, junto com os demais enunciados analisados anteriormente, também esses se inserem ao processo de reorganização do Estado brasileiro vivenciando, efetivamente, uma adaptação neoliberal. Esse trabalho, que se insere no interior de uma teoria que no dizer de Zoopi-Fontana (p.195) reconhece, “o caráter material dos processos de produção de sentido, isto é, a determinação produzida pelos processos sócio-históricos sobre os processos de constituição do sujeito e do sentido”, identificou em que perspectiva está posto o discurso do governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva – na perspectiva do capital via discurso neoliberal.

CONCLUSÃO

O recente trabalho não se encerra aqui. Como de costume, concluímos uma etapa, que mais corresponde ao calendário exigido pela estrutura universitária do que ter chegado a respostas conclusivas. Das primeiras perguntas que nos motivaram a desenvolver o projeto até a dissertação, já se incorporaram outras tantas que requerem respostas.

Nosso objetivo inicial foi analisar os discursos do governo do Presidente Lula da Silva pela reforma universitária e desvelar o seu sentido. Para tanto alguns caminhos precisaram ser sedimentados, dentre eles o que se refere à educação no Brasil. Sem a intenção de responder as questões relacionadas à formação da educação formal no Brasil, nosso trabalho caminhou no sentido de propor múltiplos olhares e pontuar panoramicamente a educação.

Nesse sentido, sentimos a necessidade de apresentar o conceito de educação ao qual estamos filiados. Para tanto, utilizamo-nos dos pressupostos da concepção de homem em Marx e da sua relação com a natureza como trabalho. Expomos a função da educação no seu sentido essencial, ou seja, como elemento indispensável à vida humana, necessário para a transmissão da herança cultural. No interior do primeiro capítulo, deixamos à mostra esse conceito e adentramos no percurso da formação da educação no Brasil, no interior do momento histórico da colonização. É no primeiro capítulo também que expomos o abismo entre a formação da educação superior entre a América colonizada pelos portugueses e a América espanhola.

Dando continuidade a esse percurso proposto no capítulo seguinte, discutimos a dificuldade em se construir a primeira universidade no Brasil. Ainda mais atrasado do que o surgimento do ensino superior, a universidade também apresenta distorções em relação à colonização nos moldes da Espanha e Portugal. Em seguida, fazemos um percurso de aproximação e resgate da

bandeira da reforma universitária defendida pelos estudantes latino americanos, em Córdoba, 1918. Trazemos a origem do discurso pela reforma universitária que vai influenciar todo o continente americano, mesmo o Brasil, com o seu atraso político, social e cultural. Adentramos na década de 60 no Brasil, destacando a ação dos estudantes para hastear a bandeira da reforma universitária e seu posterior arrebatamento pelo governo militar durante a ditadura.

Nesse mesmo capítulo, finalizamos tratando do surgimento das primeiras medidas que articulam o discurso pela reforma universitária do governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

O terceiro capítulo aponta nossas principais filiações com a base teórica da Análise do Discurso, expondo os conceitos que nos serviram para consubstanciar a análise que empreendemos.

Nos trabalhos que envolvem o discurso, precisamos sempre considerar nosso posicionamento e envolvimento, pois somos, também, guiados pela posição de sujeito com a qual estamos identificados. Aqui, não fizemos um percurso para fechar portas, muito pelo contrário, iniciamos abrindo algumas tantas e, agora, percebemos que ainda há muitas outras para serem abertas. Não são todas as que queremos abrir, nem tampouco entramos em caminhos já escancarados.

A presente dissertação se propôs a analisar o discurso da reforma universitária proferido pelo governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e seus representantes. Escolhemos essa temática num momento em que um conjunto de ações se desenvolve para buscar aprovar o projeto de lei da reforma universitária que tramita no Congresso Nacional como PL 7200/06. O percurso desse projeto se iniciou em 2003, no início do primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Percorridos os quatro capítulos desse trabalho, concluímos que, longe de estabelecermos um desfecho final para o nosso texto, abrimos, na verdade, muitas outras possibilidades de investigação e análise. Não é um fim, mas um

novo começo. Encerrando temporariamente essa análise, esperamos ter contribuído para tornar visíveis elementos contidos no discurso da reforma universitária do atual governo, que, alinhado ao receituário neoliberal, busca através do simulacro de um discurso progressista, fazer crer que defende a universidade pública.

Por fim, parafraseando Dias⁴², desejamos que todos os educadores possam fazer política como quem ensina e ensinar como quem faz política.

⁴² DIAS, Edmundo Fernandes. Disponível em: <http://www.5coned.org.br/imprensa/ultimas/contatoview.asp?key=4077>. Acesso em 22 de fevereiro de 2007.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

AMARAL, M. Virginia Borges. **Discurso e relações de trabalho**. Maceió, Edufal, 2005.

ARNS, D. Paulo Evaristo (coord.). Brasil: **nunca mais**. Petrópolis: Vozes, 1986.

BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. **São Paulo: Hucitec, 2004**.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. **São Paulo: Martins Fontes, 1992**.

BUARQUE, C. A Universidade na encruzilhada. In: Seminário Universidade; Por que e como reformar, 2003, Brasília, Df. **Anais eletrônicos [2003]**. Disponível em: <http://mec.gov.br>. Acesso em 20 de janeiro de 2003.

CAVALCANTE, Maria do Socorro A. de O. **Produção de texto na escola: Homogeneização do não homogêneo**. 1997. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 1997.

CAVALCANTE, Maria do Socorro A. de O. **Ensino de qualidade e cidadania nos parâmetros curriculares nacionais: O simulacro de um discurso modernizador**. 2002. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2002.

CAVALCANTE, Maria do Socorro A. de O. **As malhas de discursos (re)veladores**. In: CAVALCANTE, M. do Socorro (org.). Maceió: Edufal, 2005.

COURTINE, Jean Jacques. Analyse du discours politique (le discours communiste adressé aux chétiens) in: **Langages**. Paris, Larousse, 1981.

COSTA, L. C. A. e MELLO, L. I. A. **História do Brasil**. São Paulo: Scipione, 1993.

CUNHA, L. A. **A Universidade Crítica**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

CUNHA, L. A. **Qual Universidade?** São Paulo: Cortez, 1989.

CUNHA, L. A. e GÓES, de M. **O Golpe na Educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. São Paulo: Autores associados, 2001.

DUARTE, N. **A individualidade para-si. Contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo.** Unicamp: Autores associados, 1993.

DUARTE, N. **Formação do indivíduo, consciência e alienação: O ser humano na psicologia de A. Leontiev.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20091.pdf>.

FÁVERO, M. de L. A. **Universidade no Brasil.** Das origens à construção. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000.

FÁVERO, M. de L. A. **Universidade no Brasil.** Guia dos dispositivos legais. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000.

HAROCHE, Claudine. **Da palavra ao gesto.** São Paulo, Papyrus, 1971.

LEHER, R. "Contra-reforma universitária do governo Lula: Protagonismo do Banco Mundial e das Lutas antineoliberais" in: **Margem Esquerda: Ensaios Marxistas.** Boitempo. São Paulo, nº3, pág. 77-102, 2004.

LEHER, R. **O setor privado critica o Anteprojeto, logo o Anteprojeto é bom. Um mau silogismo para defender a contra-reforma.** Disponível em: http://www.andes.org.br/imprensa/Uploads/artigo_roberto_leher_anteprojeto.pdf. Acesso em 15 de fevereiro de 2007.

LESSA, S. **A Ontologia de Lukács.** Maceió: Edufal, 1996.

LIMA, K.R.S. "Reforma Universitária do governo Lula: o relançamento do conceito público não-estatal". In: NEVES, L.M.W. (org.). **Reforma Universitária do governo Lula: Reflexões para o debate.** São Paulo: Xamã, 2004.

LUCKESI, Cipriano et all. **Fazer universidade: uma proposta metodológica.** São Paulo: Cortez, 1987.

LUKÁCS, George. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. **Revista – temas de ciências humanas.** São Paulo, 1978.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI.** Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.

MACENO, T. E. **(Im)possibilidades e Limites da universalização da educação sob o capital.** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2005.

MAGALHÃES, Belmira Rita Costa. "O sujeito do discurso: um dialogo possível e necessário". In Voese Ingo (org). **Linguagem em discurso. Subjetividade.** Santa Catarina. Unisul, 2003.

- MARX, K. e ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martin Claret, 2004.
- MARX, K. e ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Martin Claret, 2004.
- MARX, K. **A Origem do Capital**. São Paulo: Centauro, 2000.
- MARX, K. **O Capital**. Livro 1. Vol. I. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.
- MARX, K. **O Capital**. Livro 1. Vol. II. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.
- MÉSZÁROS, István. A incompatibilidade do capital e sua globalização. **Novos Rumos**. São Paulo, ano 14, n.31, p. 04-09, 1999.
- Ministério da Educação. Anteprojeto de Lei orgânica (versão 1 de 06/12/2004). Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/reforma/documento/anteprojeto.pdf>>. Acesso em 28 de abril de 2005.
- Ministério da Educação. Anteprojeto de Lei orgânica (versão 2 de 30/05/2005). Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/reforma/documento/anteprojeto.pdf>>. Acesso em 28 de abril de 2005.
- MIOTELLO, Vlademir. Ideologia. In BRAIT B. (ORG.) **BAKHTIN: Conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.
- MORENO, N. **As revoluções do século XX**. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermam, 2003.
- NETTO, J. P. **O que é stalinismo**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1981.
- NOVACK, G. **A Lei do desenvolvimento desigual e combinado da sociedade**. Brasil: Rabisco, 1988.
- OLIVE, Arabela Campos. Histórico da educação superior no Brasil. In: **A educação superior no Brasil**. Brasília: CAPES, p. 31-42, 2002.
- ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos**. São Paulo: Pontes, 2005.
- ORLANDI, E. P. (org.). **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 1998.
- ORLANDI, E. P. **Interpretação: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio: No movimento dos sentidos**. Campinas: Unicamp, 1995.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso. Uma crítica a afirmação do óbvio.** São Paulo: Unicamp, 1988.

PÊCHEUX, M. **Discurso: estrutura ou acontecimento.** São Paulo: Unicamp, 1990.

PRADO JR., Caio. **Formação Econômica do Brasil.** São Paulo: Ed. Brasiliense, 2004.

POERNER, Artur José. **O poder jovem: História da participação política dos estudantes brasileiros.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

RIBEIRO, D. **A Universidade Necessária.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1998.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações.** São Paulo: Autores associados, 1995.

SILVA, F. L. Reflexões sobre o conceito e a função da universidade pública. In: **REVISTA ESTUDOS AVANÇADOS**, nº15, p. 295-304, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a15.pdf>

SIMIONATTO, Ivete. **Crise, reforma do Estado e políticas públicas: implicações para a sociedade civil e a profissão.** Disponível em: <http://www.artnet.com.br/gramsci/arquiv87.htm>

SODRÉ, N. W. **Formação histórica do Brasil.** Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1990.

TEIXEIRA, A. **Ensino Superior no Brasil. Análise e interpretação de sua evolução até 1969.** Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1989.

TONET, I. A educação numa encruzilhada. **Educação: Revista do centro de educação da universidade federal de Alagoas - CEDU.** Imprensa Universitária. Maceió, nº19, pág. 33-53, 2003.

TONET, I. **Em defesa do futuro.** Maceió: Edufal, 2005.

TROTSKY, L. **Minha Vida.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

VAISMAN, Éster. A Ideologia e sua determinação ontológica. In: **Revista Ensaio**, nº17/18, São Paulo, Ensaio, 1989.

ZOPPI-FONTANA, Mônica. **Cidadãos modernos: discurso e representação política.** Unicamp: São Paulo, 1997.