

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA
DOUTORADO EM LINGUÍSTICA**

ANGELA MARIA GOMES DA SILVA

**O DISCURSO DA MERCANTILIZAÇÃO DO/SOBRE O ENSINO SUPERIOR
PÚBLICO NO BRASIL E SEUS EFEITOS DE SENTIDO**

Maceió/AL
2024

ANGELA MARIA GOMES DA SILVA

**O DISCURSO DA MERCANTILIZAÇÃO DO/SOBRE O ENSINO SUPERIOR
PÚBLICO NO BRASIL E SEUS EFEITOS DE SENTIDO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, da Faculdade de Letras, da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial à obtenção do grau de Doutora em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Virgínia Borges Amaral

Área de concentração: Linguística.

Linha de pesquisa: Discurso, sujeito, história e ideologia.

Maceió/AL
2024

Catálogo na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

- S586d Silva, Angela Maria Gomes da.
O discurso da mercantilização do/sobre o ensino superior público no Brasil e seus efeitos de sentido / Angela Maria Gomes da Silva. – 2024.
137 f.
- Orientadora: Maria Virgínia Borges Amaral.
Tese (doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura. Maceió, 2024.
- Bibliografia. f. 125-137.
1. Produção de sentidos (Análise do discurso). 2. Ideologia. 3. Mercantilização - Ensino superior. 4. Capitalismo. 5. Neoliberalismo. I. Título.

CDU: 81'42:378(81)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA E LITERATURA



TERMO DE APROVAÇÃO

ANGELA MARIA GOMES DA SILVA

Título do trabalho: "O DISCURSO DA MERCANTILIZAÇÃO DO/ SOBRE O ENSINO SUPERIOR PÚBLICO NO BRASIL E SEUS EFEITOS DE SENTIDO"

TESE aprovada como requisito para obtenção do grau de DOUTORA em LINGÜÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:

Documento assinado digitalmente
MARIA VIRGÍNIA BORGES AMARAL
Data: 18/11/2024 11:22:55-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Maria Virgínia Borges Amaral (PPGL/UFAL)

Examinadores:

Documento assinado digitalmente
FABIELE STOCKMANS DE NARDI
Data: 18/11/2024 08:58:29-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Fabiele Stockmans De Nardi (UFPE)

Documento assinado digitalmente
ATÍLIO CATOSSO SALLES
Data: 11/11/2024 08:09:57-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Atilio Catosso Salles (Univás)

Documento assinado digitalmente
DEBORA RAQUEL HETTWERMANN
Data: 10/11/2024 08:24:24-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Débora Raquel Hettwer Massmann (PPGL/UFAL)

Documento assinado digitalmente
SÓSTENES ERICSON VICENTE DA SILVA
Data: 29/10/2024 07:08:26-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Sóstenes Ericson Vicente da Silva (PPGL/UFAL)

Maceió, 17 de setembro de 2024.

Campus A.C. Simões - Av. Lourival Melo Mota, s/n - Tabuleiro do Martins - CEP: 57072-900
Maceió/AL - Tel.(82) 3214-1640 / 3214-1463 / 3214-1707 E-mail: ppgl.letras@gmail.com

À minha filha Dani
e ao meu neto Pedro

AGRADECIMENTOS

À força maior, Deus!

À minha família, pelo que significa em minha vida.

A todos(as) aqueles(as) que contribuíram para a realização deste trabalho, em especial aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura/FALE da Universidade Federal de Alagoas.

À minha orientadora, professora Dra. Maria Virgínia Borges Amaral, a quem admiro pelo conhecimento, experiência, elegância e generosidade, que me encaminhou e acompanhou durante toda a minha trajetória por ocasião da minha pesquisa do mestrado e desta pesquisa, bem como pela amizade e confiança mútua que cultivamos ao longo dos anos de convivência.

A todos(as) que compõem minha banca: ao professor Dr. Sóstenes Ericson Vicente da Silva, fonte de inspiração, por suas aulas e discussões produtivas, bem como por suas significativas orientações por ocasião da Banca de Qualificação; à professora Dra. Débora Raquel Hettwer Massmann a quem admiro pelo conhecimento, exemplo de ser humano, por ter aceito continuar contribuindo significativamente com a minha pesquisa, e pelo constante apoio e incentivo; ao professor Dr. Atílio Catosso Salles, tradução de conhecimento, que aceitou, gentilmente e prontamente, contribuir com o enriquecimento de minha pesquisa; à professora Dra. Fabiele Stockmans de Nardi, pelo acolhimento, gentileza e por ter aceito estar na minha jornada de crescimento acadêmico com as suas valiosas contribuições; à professora Dra. Lídia Maria Marinho da Pureza Ramires, a quem admiro pelo conhecimento, pelo apoio e por ter aceito prontamente participar da minha Banca; à professora, Dra. Luciana Nogueira (UFSCar), por ter aceito gentilmente fazer parte da minha jornada acadêmica.

A todos os servidores da FALE/UFAL, em especial Wesslen Nicácio e Ermans Quintela, pela atenção no atendimento às nossas demandas para a realização desta pesquisa.

Aos amigos (as) Samuel Barbosa, Alexandre Cavalcante, João Martins, João Victor, Cris Patriota (meu especial agradecimento pela revisão do texto desta tese), Raphaela Alencar, Josenilda Rodrigues (Josy) e Rosângela Santos, pelo apoio à realização do nosso doutorado e por dividir as alegrias e angústias corriqueiras de uma produção acadêmica.

Aos demais colegas/amigos(as) conquistados (as) por ocasião de nossa trajetória na FALE/UFAL, no GrAD, no CEDU/UFAL, na SETUR/EMATUR, na FUNTED e na SEMCDH.

Enfim, a todos(as) os meus/minhas estimados(as) amigos (as), por torcerem por mim – e por cederem tantos momentos de convivência e lazer em prol desta pesquisa.

Os homens fazem sua história, mas não fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de suas escolhas e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos. E justamente quando parecem empenhados em revolucionar-se a si e às coisas, em criar algo que jamais existiu, precisamente nesses períodos de crise revolucionária, os homens conjuram ansiosamente em seu auxílio os espíritos do passado, tomando-lhes emprestado os nomes, os gritos de guerra e as roupagens, a fim de apresentar-se nessa linguagem emprestada.

(Karl Marx; Friedrich Engel. O 18 Brumário e cartas a KugelmannI, 1997, p. 20)

Através das estruturas que lhe são próprias, toda língua está necessariamente em relação com o “não está”, o “não está mais”, o “ainda não está”, e o “nunca estará” da percepção imediata; nela se inscreve assim a eficácia omni-histórica da ideologia como tendência incontornável a representar as origens e os fins últimos, o alhures, o além e o invisível.

(Michel Pêcheux. Delimitações, inversões, Deslocamentos. Cadernos de Estudos Linguísticos, 1990, p.8).

Aprendi com ele um modo de pensar a linguagem que me permitiu compreender que a reflexão não é nunca fria: lugar de emoção, de debate, de opressão, mas também de resistência.

(Eni Orlandi – Nota à edição brasileira – Pêcheux, Semântica e Discurso, 2014, p. 7)

RESUMO

Esta tese se filia à Análise de Discurso (AD), materialista, inaugurada por Michel Pêcheux, e tem por objetivo analisar e compreender o discurso da mercantilização do/sobre o Ensino Superior público, sua configuração e institucionalização buscando, no funcionamento do discurso, a identificação do processo no qual ele se produz e os seus efeitos de sentido. O *corpus* constitui-se por sequências discursivas extraídas do PL 03076/2020 (Future-se) e do Reuni 2008 – Relatório de Primeiro Ano (BRASIL/MEC/ SESu /DIFES, 2009). Foram mobilizados dispositivos teórico-analíticos da Análise de Discurso que dão sustentação argumentativa ao estudo. Fazemos interlocução com Marx, Mészáros, Courtine; com pesquisadores da AD no Brasil – Eni Orlandi (pioneira), Virgínia Amaral, Betânia Mariani, Monica Zoppi-Fontana, Maria Cristina Leandro Ferreira, Socorro Cavalcante, Débora Massmann, Sóstenes Ericson Silva, dentre outros pesquisadores envolvidos no horizonte desta temática. Constata-se que tal discurso reverbera-se, repete-se e dissolve-se, veiculado há décadas nas várias instâncias e em diferentes governos, os quais se ancoram em um suposto saber que busca uniformizar a forma de interpretação: incorporar como natural a privatização desse nível de ensino, associado à democratização do Ensino Superior, e que se sustenta a partir de redes de memórias provenientes de discursos alicerçados nos princípios capitalistas neoliberais. A regularidade desse discurso mobiliza efeitos de sentido produzidos que apontam para o recuo do Estado na execução de políticas públicas para o Ensino Superior público, bem como para a restrição de direitos sociais assegurados constitucionalmente, num contexto de alargamento das políticas neoliberais efetivadas com a “reforma” do Estado brasileiro, para responder às demandas do capital em crise. Propõe-se uma reflexão histórico-ideológica ante o que está em processo, e para que se possa fazer uma leitura discursiva em face das diferentes manifestações desse discurso na prática social.

Palavras-chave: Análise de discurso; Ideologia; Produção de sentidos; Mercantilização do ensino superior; Capitalismo neoliberal.

ABSTRACT

This thesis is affiliated with the materialist Discourse Analysis (DA), inaugurated by Michel Pêcheux, and aims to analyze and understand the discourse of the commodification of/about public Higher Education, its configuration and institutionalization, seeking, in the functioning of the discourse, the identification of the process in which it is produced and its effects of meaning. The corpus consists of discursive sequences extracted from PL 03076/2020 (Future-se) and Reuni 2008 – First Year Report (BRASIL/MEC/SESu/DIFES, 2009). Theoretical-analytical devices of Discourse Analysis were mobilized to provide argumentative support to the study. We engage in dialogue with Marx, Mészáros, Courtine; with AD researchers in Brazil – Eni Orlandi (pioneer), Virgínia Amaral, Betânia Mariani, Monica Zoppi-Fontana, Maria Cristina Leandro Ferreira, Socorro Cavalcante, Débora Massmann, Sóstenes Ericson Silva, among other researchers involved in the horizon of this theme. It is clear that this discourse reverberates, repeats and dissolves, having been disseminated for decades in various instances and by different governments, which are anchored in a supposed knowledge that seeks to standardize the form of interpretation: to incorporate as natural the privatization of this level of education, associated with the democratization of Higher Education, and which is sustained by networks of memories arising from discourses based on neoliberal capitalist principles. The regularity of this discourse mobilizes effects of meaning produced that point to the State's retreat in the implementation of public policies for public Higher Education, as well as to the restriction of constitutionally guaranteed social rights, in a context of expansion of neoliberal policies implemented with the “reform” of the Brazilian State, to respond to the demands of capital in crisis. A historical-ideological reflection is proposed in view of what is in process, and so that a discursive reading can be made in view of the different manifestations of this discourse in social practice.

Keywords: Discourse analysis; Ideology; Production of meanings; Commodification of higher education; Neoliberal capitalism.

RESUMEN

Esta tesis está afiliada al Análisis del Discurso (DA) materialista, inaugurado por Michel Pêcheux, y tiene como objetivo analizar y comprender el discurso de mercantilización de/sobre la Educación Superior pública, su configuración e institucionalización buscando, en el funcionamiento del discurso, la identificación del proceso en el que se produce y sus efectos significativos. El corpus consta de secuencias discursivas extraídas del PL 03076/2020 (Future-se) y Reuni 2008 – Informe del Primer Año (BRASIL/MEC/SESu/DIFES, 2009). Se movilizaron dispositivos teórico-analíticos de Análisis del Discurso para brindar soporte argumentativo al estudio. Hablamos con Marx, Mészáros, Courtine; con investigadores de DA en Brasil – Eni Orlandi (pionero), Virgínia Amaral, Betânia Mariani, Monica Zoppi-Fontana, Maria Cristina Leandro Ferreira, Socorro Cavalcante, Débora Massmann, Sóstenes Ericson Silva, entre otros investigadores involucrados en el horizonte de este tema. Parece que reverbera, se repite y se disuelve este discurso, difundido durante décadas en diversas instancias y en distintos gobiernos, que está anclado en un supuesto saber que busca estandarizar la forma de interpretación: incorporar la privatización como natural de este nivel educativo, asociada con la democratización de la Educación Superior, y que se sustenta en redes de memorias provenientes de discursos basados en principios capitalistas neoliberales. La regularidad de este discurso moviliza efectos de sentido producidos que apuntan al retroceso del Estado en la ejecución de políticas públicas de Educación Superior pública, así como a la restricción de derechos sociales garantizados constitucionalmente, en un contexto de expansión de las políticas neoliberales implementadas con la “reforma” del Estado brasileño, para responder a las demandas del capital en crisis. Se propone una reflexión histórico-ideológica respecto de lo que está en proceso, de modo que se pueda realizar una lectura discursiva a la luz de las diferentes manifestaciones de este discurso en la práctica social.

Palabras clave: Análisis del discurso; Ideología; Producción de significados; Mercantilización de la educación superior; Capitalismo neoliberal.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANPG	Associação Nacional de Pós-Graduandos
ANACEU	Associação Nacional dos Centros Universitários
BB	Banco do Brasil
BM	Banco Mundial
BNDS	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CEF	Caixa Econômica Federal
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
COLEMARX	Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro
CREDUC	Programa de Crédito Educativo
CAU	Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Brasil
DIFES	Diretoria de Desenvolvimento da Rede de Instituições Federais de Ensino Superior (MEC)
DNL	Discurso Neoliberal
DQT	Discurso da Qualidade Total
EC	Emenda Constitucional
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
EAD	Educação a Distância
FALE	Faculdade de Letras
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUTURE-SE	Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras
FNDCT	Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FAS	Fundo de Assistência Social
GATT	Acordo Geral de Tarifas e Comércio
GATS	Acordo Geral Sobre Comércio de Serviços
IEL	Centro Acadêmico do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei das Diretrizes e Bases
LOA	Lei Orçamentária Anual
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MPC	Modo de Produção Capitalista
OMC	Organização Mundial do Comércio
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OSs	Organizações Sociais
PNE	Plano Nacional de Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PT	Partidos dos Trabalhadores
Pravaler/SA	Programa de Financiamento Estudantil Privado
Prouni	Programa Universidade Para Todos
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PL	Projeto de Lei
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SESU	Secretaria de Educação Superior (MEC)
SELIC	Sistema Especial de Liquidação e de Custódia (Taxa Básica de Juros da Economia Brasileira)
TPE	Todos Pela Educação
TISA	Acordo Sobre Comércio de Serviços
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UNE	União Nacional dos Estudantes
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	23
2.1	Análise de Discurso na perspectiva de Michel Pêcheux: uma teoria materialista das práticas discursivas	32
2.2	Conexões teóricas.....	34
2.2.1	O funcionamento do discurso da mercantilização do/sobre o Ensino Superior público e seus efeitos de sentido:	40
3	A MERCANTILIZAÇÃO DO/SOBRE O ENSINO SUPERIOR PÚBLICO NO BRASIL E OS ECOS DISCURSIVOS NA INICIATIVA PRIVADA.....	47
3.1	O discurso neoliberal e os reflexos da “reforma” do Estado no movimento de reconfiguração da política de educação superior pública	47
3.2	As condições de produção do discurso da mercantilização do/sobre o Ensino Superior público.....	54
4	O INTERDISCURSO NOS PROGRAMAS GOVERNAMENTAIS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR	64
4.1	Creduc: os ditos do primeiro programa para o financiamento do Ensino Superior.....	64
4.2	O Fies e os dizeres de um financiamento público para as IES privadas.....	66
4.3	Prouni: os dizeres que articulam a política fiscal e o financiamento por meio da renúncia tributária às IES de iniciativa privada.....	75
4.4	Reuni 2008 e a desmitificação de formulações que apontam para o fortalecimento das IFES.....	78
4.5	A iniciativa privada toma as rédeas nos ecos discursivos de uma formação Superior pública como atividade não-estatal.....	88
4.5.1	Educa Mais Brasil: os já-ditos de um programa de iniciativa privada.....	88
4.5.2	Pravaler: discursivização de um financiamento estudantil privado em disputa com o Fies.....	90
4.6	Proposição parlamentar e os ditos que apontam para o esfacelamento do Ensino Superior público	92
4.6.1	A PEC nº 206/2019 e os deslizamentos de dizeres.....	92
5	O(S) SENTIDO(S) DO FUTURE-SE E A SUA RELAÇÃO COM O PROCESSO DE MERCANTILIZAÇÃO DO/SOBRE O ENSINO SUPERIOR PÚBLICO.....	98
5.1	O Future-se” e seus princípios pressupostos.....	102
5.2	Processos de constituição de sentidos de designações que reafirmam o discurso da mercantilização do/sobre o Ensino Superior público no Future-se.....	107
5.3	Debates e produções: uma forma de resistência.....	120
	CONCLUSÕES.....	123
	REFERÊNCIAS.....	126

1 INTRODUÇÃO

A motivação para este estudo de doutoramento surgiu em 2018, por ocasião da escrita de nossa dissertação, em Linguística – Análise de Discurso –, na FALÉ/UFAL, intitulada “O(s) sentido(s) do discurso sobre a educação no Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024)”. É importante pontuar que quando da análise do nosso objeto – o discurso sobre a educação no PNE (2014-2024) –, do *corpus* selecionado na sua materialidade simbólica – o texto da Lei 13.005 de 26/04/2014, que instituiu o referido plano – priorizamos sequências discursivas que se referiam à educação básica sem, no entanto, limitarmo-nos a esse nível de ensino quando de nossas reflexões sobre elementos de saber que possibilitavam um gesto de interpretação. Daí, foi possível, nas leituras e pesquisas desenvolvidas para o trabalho dissertativo, e na seleção/identificação das Sequências Discursivas (Courtine, 2014) para a análise daquele estudo, observarmos marcas de um discurso que assinalava um processo de mercantilização do/sobre o Ensino Superior público, ao estabelecer, de forma velada, a ampliação do espaço privado para cumprimento da meta 12¹ e estratégias – a exemplo da 12.6² –, quando tratava desse nível de ensino.

Importa dizer, ainda, que a escolha para as nossas pesquisas, no campo da educação, deve-se à nossa formação como pedagoga. Nosso intento é contribuir com a nossa formação e com a nossa área, uma vez que tanto a dissertação quanto a tese são temáticas que estavam/estão em relevo, bem como que a Análise de Discurso possibilita uma leitura mais aproximada do real.

Tais observações nos estimularam a ampliar a nossa pesquisa sobre a temática e a elaboração do escopo do projeto de estudo que originou esta tese e para a qual definimos como objetivo: analisar e compreender o discurso da mercantilização do/sobre o Ensino Superior público, sua configuração e institucionalização buscando, no funcionamento do discurso, a identificação do processo no qual ele se produz e os seus efeitos de sentido.

Nessa perspectiva, traçamos alguns objetivos específicos, conforme a seguir, que podem contribuir para trilharmos o percurso com base na Análise de Discurso, pecheutiana, e atingirmos o objetivo geral. 1 – Identificar o(s) mecanismo(s) utilizado(s), no discurso que

¹ Meta 12: “Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, **assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas no segmento público.**” **Grifo nosso.**

² 12.6) **expandir o financiamento estudantil por meio do** Fundo de Financiamento Estudantil – **Fies**, de que trata a Lei 10.260 de 12 de julho de 2001, **com a constituição do fundo garantidor do financiamento**, de forma a dispensar progressivamente a existência do fiador.” **Grifo nosso.**

estão no jogo de forças, no qual se configura o processo de formulação/implementação das políticas públicas educacionais; 2 - Investigar na memória discursiva o processo de produção e veiculação desse discurso e seus efeitos de sentido em espaços e tempo diversos; 3. Identificar no discurso da mercantilização do/sobre o Ensino Superior público, no Reuni 2008 – Relatório de Primeiro Ano (BRASIL/MEC/ SESu /DIFES, 2009) e no Future-se, marcas discursivas indicativas de um já dito que aí se revela; 4 – Reconhecer no discurso as formações ideológicas³ e discursivas⁴ que estão em jogo e que sustentam os sentidos produzidos em um processo sócio-histórico que legitimam as relações de poder afetando os sujeitos, deslocando os sentidos.

Definimos, então, como objeto de estudo o discurso da mercantilização do/sobre o Ensino Superior público do Brasil, cuja análise, ancorada no materialismo histórico, possibilita, a partir de nosso gesto de interpretação, identificar no funcionamento discursivo, a produção dos seus efeitos de sentido, engendrado nos princípios do capitalismo neoliberal, levando em consideração “as relações existentes entre o linguístico (a base material) e o processo discursivo (a historicidade do discurso)” (Amaral, 2007, p.32).

Nessa direção, para orientar este estudo, tomamos por base os fundamentos teórico-metodológicos da Análise de Discurso, materialista, franco-brasileira filiada ao trabalho de Michel Pêcheux e de Eni Orlandi. A filiação a essa teoria do discurso possibilita empreender conceitos/categorias nucleares como discurso, ideologia, condições de produção, memória, funcionamento discursivo, efeitos de sentido, sujeito, dentre outros, tentando atravessar redes de memória, interagindo inter e intradiscursivamente (Pêcheux, 2014), em meio a um processo que põe em relação sujeito, língua e história. Perspectiva cujo campo faculta intersecções com outras áreas do saber – mediante a necessidade do objeto e que não produza conflitos teóricos.

Dito isso, na nossa pesquisa, partimos do legado de Pêcheux e avançamos recorrendo às contribuições de pesquisadores para a consolidação da Análise de Discurso no Brasil como Eni Orlandi que, com o seu trabalho pioneiro como professora, orientadora, pesquisadora e autora fez da Análise de Discurso um lugar de referência no quadro acadêmico institucional neste País⁵, dentre outros⁶. Também fazemos interlocução com autores como Marx, Mészáros, Courtine, dentre outros pesquisadores envolvidos no horizonte da temática de pesquisa.

³ Esse conceito será desenvolvido na próxima seção.

⁴ Formação Discursiva (FD), termo introduzido por Foucault e transportado/explorado em outra vertente por Pêcheux. Conceito a ser desenvolvido na próxima seção.

⁵ Cf. “Apagamento do político na ciência: notas à história da análise de discurso; fragmentação, diluição, indistinção de sentidos e revisionismos”. In ORLANIDI, Eni. P. Discurso em Análise: sujeito, sentido, ideologia.

Os conceitos foram sendo mobilizados conforme o próprio objeto foi requisitando, a partir de nossa leitura (gesto de interpretação), bem como no procedimento de análise associando-os com as condições de produção.

É partindo, pois, de uma concepção de linguagem entendida como “[...] mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social” (Orlandi, 2001, p.15), mediação aqui entendida “[...] como relação constitutiva, como ação que transforma.” (Id, 2008, p.17), se coloca como possibilidade para a compreensão de como um objeto simbólico “discurso” produz sentido e como este está revestido de significações para e por sujeitos. A língua, então, não é tratada como sistema fechado em si mesmo. Seu objeto, o discurso, é sócio-histórico e o linguístico atua como pressuposto de funcionamento. Conforme Pêcheux (1990, p.56), “Todo discurso é Índice de agitação nas filiações sócio-históricas” O discurso é, portanto, efeito e trabalho nas relações sociais, e “[...] todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes” (Pêcheux, 2014, p.82).

Este estudo se inscreve em um campo teórico que nos possibilita compreender os sentidos produzidos no discurso, a partir dos processos que os constituem, e reconhecer a opacidade e a não transparência dos sentidos cuja tessitura se dá no percurso no qual transitam língua(gem), história, sujeitos e redes de memória. Nesse percurso, sujeito, discurso e condições de produção (CP) estão permanentemente imbricados.

Com base em Courtine (2014), Orlandi (2001) considera as condições de produção em seu sentido amplo, incluindo “o contexto sócio-histórico, ideológico” (Orlandi, 2001, p.30) e “as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato” (Idem, p.30), o que permite o funcionamento discursivo e compreende fundamentalmente os sujeitos e a situação.

Quando aludimos ao discurso da mercantilização do/sobre o Ensino Superior, é forçoso reconhecer com Orlandi (1990) que o discurso “sobre” se trata de um discurso (oficial) “enquanto lugar que organiza, disciplina a memória e a reduz” (p. 37), que é determinado pela conformação das relações de forças vigentes (luta de classes) na sociedade contemporânea, que apontam para o domínio do capital sobre o trabalho e que tem a educação institucionalizada pelo Estado, para atender às suas demandas imediatas. Nessa seara, no que diz respeito ao discurso “sobre”, consideramos as formas enunciativas dos governos, dos

Campinas: Pontes, 2012; “A escrita da análise de discurso” In: ORLANDI, Eni. P. Discurso e Texto. Formulação e circulação de sentidos. Campinas: Pontes, 2012.

⁶ Destacamos a contribuição de Virgínia Amaral, Maria Cristina Leandro Ferreira, Débora Massmann, Freda Indursky, Betânia Mariani, Sóstenes Ericson Silva, Belmira Magalhães, Socorro Cavalcante, Helson Silva Sobrinho, Monica Zoppi-Fontana, dentre outros.

políticos, bem como de representantes de órgãos governamentais e, também, formulações não governamentais. Quando fazemos referência ao discurso “do” consideramos o discurso estabelecido nos documentos/arquivos⁷ (leis, programas, Projetos de Lei, Relatórios etc.). Nesse entendimento, o Estado (enquanto dimensão política do capital), sujeito do discurso jurídico, simula a condição de oficialidade do seu dito.

Do lugar de analistas do discurso, sob a âncora do materialismo histórico, pode-se apreender e interpretar os processos discursivos⁸ que produzem efeitos de sentido e orientam práticas sociais; nesse caso específico, a prática da política educacional superior brasileira. Na análise da materialidade do discurso da mercantilização do/sobre o superior público no Brasil, podemos identificar, no funcionamento discursivo, os sentidos produzidos que não são próprios da palavra e, por isso, conforme o discurso e a formação discursiva na qual um sujeito está inscrito, os sentidos poderão ser outros, podendo mesmo produzir diferentes efeitos a partir de uma mesma palavra ou expressão. É assim que Pêcheux (2014) trata os efeitos de sentido no discurso quando reconhece que o sentido das palavras não pertence à própria palavra, “[...], ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas)” (2014, p.146). Nesse entendimento, Orlandi (2008, p. 58) ressalta que “os sentidos das palavras mudam conforme as posições discursivas daqueles que as empregam”.

Para a perspectiva teórica da Análise de Discurso pecheutiana, os sentidos das palavras são produzidos no processo das relações sociais⁹ estabelecidas pelos sujeitos, no processo sócio-histórico, em que a ideologia fornece evidências para o entendimento de que as palavras têm sentidos determinados. Assim, nossa análise leva em conta que os sentidos produzidos no discurso da mercantilização do/sobre o Ensino Superior público, materializado no Reuni 2008 – Relatório de Primeiro Ano (BRASIL/MEC/ SESu /DIFES, 2009) – e no Future-se (PL 03076/2020), conforme identificados na subseção 4.4 e na seção 5 (cinco)

⁷ Na concepção de Orlandi (2002, p.11), o arquivo “é o discurso documental, memória institucionalizada” que possui relações complexas com o interdiscurso (irrepresentável), sendo constituído ao longo da história.

⁸ Compreendidos como relações de paráfrases inerentes à formação discursiva (Pêcheux & Fuchs, 1993, p. 170). Na interpretação de Brandão (1993, p. 35), “Os processos discursivos constituem a fonte de produção dos efeitos de sentido do discurso e a língua é o lugar material em que se realizam os efeitos de sentido. Segundo essa perspectiva, se processo discursivo é produção de sentido, discurso passa a ser o espaço que emergem as significações. E aqui, o lugar específico da constituição de sentidos é a formação discursiva, noção que, juntamente com a de condição de produção e formação ideológica, vai constituir uma tríade básica nas formulações teóricas da análise do discurso”.

⁹Relações entre diferentes classes, em um momento histórico, com bases em práticas decorrentes do modo de produção.

respectivamente, inscrevem-se em uma “rede de formulações”¹⁰ estratificadas que configuram o funcionamento interdiscursivo (Courtine, 2014, p.100) que constituem as reformulações possíveis dos enunciados.

Importa dizer que o Future-se está no mesmo viés de enquadramento dos Programas lançados para o Ensino Superior, em diversas instâncias, em diferentes governos e diferentes períodos, a exemplo do Programa Reuni – conforme historicizados na seção 4 (quatro) – cujas formulações são parametrizadas de acordo com os ditames de um paradigma de educação superior que associa a democratização do ensino superior à naturalização da iniciativa privada nesse nível de ensino. Somadas à esse entendimento, está a PEC nº 206/2019 – que propõe a cobrança de mensalidades nas IFES, inclusa na seção 4 (quatro), que possui elementos de saber constitutivos do mesmo paradigma de educação superior dos Programas e do Future-se que apontam para a mercantilização do/sobre o Ensino Superior e, consequentemente, para o esfacelamento desse nível de ensino e de uma formação de qualidade.

Desta feita, trazemos a definição de *corpus* na perspectiva de Courtine (2014) como um conjunto de sequências discursivas¹¹ orais ou escritas de dimensão superior à frase. Para esse autor (2014, p.57), o *corpus* é “constituído de sequências discursivas produzidas a partir de posições ideológicas homogêneas/heterogêneas”.

O *corpus* foi constituído por 9 (nove) sequências discursivas (SDs)¹² extraídas do Future-se (materializado no Projeto de Lei (**PL 03076/2020**) e 6 (seis) SDs extraídas do Programa Reuni, materializado no Reuni 2008 – Relatório de Primeiro Ano (BRASIL/MEC/SESu /DIFES, 2009) (que, tomados em sua historicidade e na apreensão dos sentidos produzidos, possibilita leituras/reflexões que nos conduzem a encontrar respostas para a questão: quais os efeitos de sentido produzidos no discurso da mercantilização do/sobre o Ensino Superior público no Brasil?

Ressalte-se que, desde a constituição até a configuração do *corpus* de pesquisa, não há neutralidade, há leitura (gesto de interpretação). Para a análise, selecionamos os recortes do Future-se e do Reuni 2008 – Relatório de Primeiro Ano, cujas marcas discursivas possibilitam identificar, no funcionamento discursivo, a produção de sentidos que esse discurso quer

¹⁰ Termo tomado de Foucault por Courtine (2014).

¹¹ Na concepção de Courtine (2014, p. 54), as sequências compõem o corpus discursivo, “como um conjunto de sequências discursivas estruturadas, segundo um plano definido de referência a um certo estado de condições de produção do discurso.” Perspectiva essa, que implica considerar um *corpus* discursivo um conjunto aberto de articulações, cujo procedimento prevê as etapas sucessivas de um trabalho sobre *corpus* ao longo do procedimento.

¹² SD, SDs, substituindo sequência discursiva e sequências discursivas, respectivamente.

fortalecer. De acordo com Orlandi, Guimarães e Tarallo (1989, p.36), o recorte refere-se “a uma unidade discursiva entendida como fragmentos correlacionados de linguagem e situação”. Essas unidades discursivas constituem os fragmentos do discurso (Orlandi, 1989; 2002; Marquezan, 2009). Logo, tais fragmentos que constituem as sequencias discursivas que compõem a análise serão expostas neste estudo.

A tese que se apresenta neste estudo é a de que o discurso da mercantilização do/sobre o Ensino Superior público no Brasil não é recente, reverbera-se, repete-se e dissolve-se em ditos, veiculado há décadas em várias instâncias, em diferentes governos e diferente períodos, os quais se ancoram em elementos de saber que busca uniformizar a forma de interpretação: incorporar como natural a privatização desse nível de ensino, e que se sustenta a partir de redes de memórias¹³ provenientes de discursos alicerçados nos princípios neoliberais.

Ao serem retomados tais discursos, estas redes de memória produzem um processo discursivo organizador que, sustentado pela repetição, estabilização e regularização de já ditos, bem como pelos procedimentos de fazer-legitimar e fazer-reconhecer que podem fazer emergir outros discursos, pode associar a democratização do ensino superior à expansão da iniciativa privada nesse nível de ensino.

É nesse panorama, no qual se inscrevem as formulações, que, integradas com conhecimentos de outras ordens, constitui o dispositivo teórico-metodológico que norteará o fio condutor de nossas reflexões rumo a uma leitura que possibilita a análise dos processos discursivos que constituem o(s) sentido(s) do discurso da mercantilização do/sobre o Ensino Superior público no Brasil”, considerando que “em Análise de Discurso ocorre uma inquieta relação que vai, em constante movimento pendular, da teoria para a análise e, desta, de volta para a teoria” (Indursky, 2008, p.10). É tarefa da Análise de Discurso explicar os caminhos da significação e os mecanismos de estruturação e interpretação do texto, este entendido como possibilidade de acesso ao discurso.

Identificamos, pois, nos sentidos mobilizados nesse discurso, elementos de saber referenciados nas novas demandas de produção da sociedade capitalista, sobretudo de contexto neoliberal. No dizer de Guilbert (2020, p. 131), “Uma das peculiaridades do neoliberalismo – que é, certamente, em parte, um mito – é a sua adaptabilidade, sua capacidade de recuperar e reciclar ideias e *slogans*, até mesmo os hostis à sua doutrina, desviando-os”.

¹³ [...] a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (Pêcheux, 1999, p. 52).

Nesse percurso, foi possível ratificar o fato do sentido se constituir na/pela incompletude e opacidade da linguagem e, ainda, perceber os gestos de interpretação que se movimentam. Também foi possível identificar como os processos discursivos funcionam para representar a Formação Ideológica Capitalista (FIC) que se concretiza na Formação Discursiva do Mercado (FDM) “Lugar discursivo que produz efeitos de mudanças nas relações de trabalho” (Amaral, 2016, p.29), bem como marcas da Formação Discursiva Neoliberal (FDN), cuja principal característica é apresentar a sua solução como única e possível para os problemas sociais. Trata-se do Discurso Neoliberal (DNL) (Guibert, 2020) que se utiliza da opacidade da linguagem para produzir efeitos de sentido sobre como naturaliza o avanço da iniciativa privada no nível de Ensino Superior.

Dado o exposto, após o delineamento do curso deste estudo, apresentamos os resultados da pesquisa, em 6 seções – inclusas a primeira seção (introdução) e as conclusões.

Na seção dois, fizemos uma breve apresentação da teoria materialista das práticas discursivas. Trazemos os dispositivos teórico-metodológicos fundamentais para a compreensão dos processos discursivos da mercantilização do/sobre o ensino superior público no Brasil e seus efeitos de sentido. Discorremos sobre os conceitos Condições de Produção (CP), ideologia, sujeito, formulação e memória, dentre outros, demandados pelo objeto de estudo e que operam como premissas para contribuir com a identificação, no funcionamento discursivo, dos processos discursivos que constituem o movimento desse discurso.

Na seção três, dissertamos sobre a mercantilização do/sobre o Ensino Superior no Brasil e os ecos discursivos nas formulações que fortalecem o segmento da iniciativa privada nesse nível de ensino. Refletimos sobre o discurso neoliberal no Brasil e os reflexos da “reforma” do Estado no movimento de reconfiguração da política de educação superior pública com base nos princípios capitalistas neoliberais. Versamos sobre o processo que fomenta esse novo paradigma de educação que busca naturalizar a privatização nesse nível de ensino, o qual vem desencadeando a fragmentação das IFES. Perspectiva que possibilita apreender o discurso da mercantilização do/sobre o Ensino Superior público e a abertura para os sentidos que favorecem o avanço da iniciativa privada nesse espaço de ensino e, conseqüentemente, a materialização de uma atividade pública não-estatal. Nesse sentido, trazemos alguns dados estatísticos discriminados em obra/produção de autor, que tratam dessa temática, e de sites oficiais que apontam para o avanço da iniciativa privada no nível superior, iniciado em décadas passadas, e em processo na atual conjuntura da educação superior no Brasil.

Na seção quatro, historicizamos os Programas que vêm sendo lançados e/ou propostos, há décadas, e trazemos os fundamentos da Análise de Discurso, materialista, para

discursivização do modo pelo qual se caracterizaram em meio às determinações de produção e reprodução do modo capitalista neoliberal. Somado a essa perspectiva, tecemos considerações acerca da PEC 206/2019 – que trata da cobrança de cursos nas IFES. Trata-se das condições de produção sócio-históricas e ideológicas que possibilitam a formulação do discurso. Colocamos em análise, nesta seção, recortes do Discurso Reuni 2008 – Relatório de Primeiro Ano (BRASIL/MEC/ SESu /DIFES, 2009), uma vez que esse Programa, na nossa leitura (processo de interpretação), é o que mais se assemelha, em suas formulações, ao Future-se – analisado na seção 5 (cinco). Consideramos que há uma estrita relação histórica constitutiva do Programa Reuni com o Future-se, sustentando dizeres que apontam para o fortalecimento das IFES, mas que deixam margem para apreender o discurso da mercantilização do/sobre o Ensino Superior público e a sua relação com a privatização desse espaço de ensino, associado à democratização desse nível de ensino. Buscamos, também, apontar os reflexos que se fizeram sentir, nesse processo, no que diz respeito à perda dos direitos sociais historicamente conquistados. Tais materializações dos Programas e da PEC, conforme referidos, respondem aos principais argumentos para respaldar a naturalização dessa vertente mercantilista em curso, naquilo que consideramos pertinente aos sentidos que irrompem em nosso material de análise.

Na seção cinco, refletimos sobre o Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras (Future-se), o mais recente proposto, buscando apreender os seus princípios pressupostos e a sua relação com o processo de mercantilização do/sobre o Ensino Superior público em estreita afinidade com os interesses próprios da atual sociedade burguesa, enquadrado no mesmo viés de um paradigma de educação que busca naturalizar a privatização desse nível de ensino. Fizemos uma análise da expressão Future-se e das designações autonomia, inovação, empreendedorismo; empregabilidade e internacionalização que são tomadas para sustentar a Proposta, cujos vestígios remetem ao funcionamento de um discurso que está latente e que não se esgotou em suas formulações.

Nessa trajetória que empreendemos, estabelecemos um diálogo entre as Seções. Efetuar esse caminho em nossa tese de doutoramento nos permitiu aprofundar nossas análises e identificar no funcionamento do discurso da mercantilização do/sobre o Ensino Superior público, os processos discursivos e a sua relação com a privatização desse nível de ensino, que tem permeado a política de educação para o Ensino Superior em suas materializações.

Nas palavras de Orlandi (2001, p.9): “a contribuição da análise de discurso nos coloca em estado de reflexão e, sem cairmos na ilusão de sermos conscientes de tudo, permite-nos ao menos sermos capazes de uma relação menos ingênua com a linguagem”.

Os resultados de nosso estudo somam-se aos debates já iniciados acerca desse processo em curso. Insistimos na reafirmação do direito social dos sujeitos e do rompimento com a lógica mercantil e privada do ensino superior ora em voga. Reafirmamos nosso posicionamento quanto a uma crítica à sociedade capitalista neoliberal.

2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Na perspectiva de um discurso atribuído a um conjunto de reformas no processo de enxugamento estatal para que este seja mais célere e ágil, o Estado brasileiro se ajusta à nova face econômica mundial que se configura com a globalização do capital sob o jugo do receituário neoliberal¹⁴, como ideologia, bem como modo de compreender o mundo e nele agir. Tal projeto, adotado desde a década de 1990, com o Governo Collor¹⁵, favoreceu uma série de reformas estruturais, cuja centralidade residiu na desregulamentação dos mercados, na abertura comercial e financeira de mercado internacional, na defesa da propriedade privada, na redução do Estado, na privatização do setor público, inclusive com as negociações para a captação de verbas nas instituições internacionais, em especial o FMI, dentre outros.

Ressalte-se que o termo “reforma” tem sido bastante usado. Para alguns estudiosos, traz a conotação de melhoria, de mudança para obtenção de melhores resultados. Entretanto, no contexto neoliberal adquiriu outra acepção. No dizer de Oliveira (2010, p.35),

a palavra reforma foi sempre organicamente ligada às lutas dos subalternos para transformar a sociedade e, por conseguinte, assumiu na linguagem política uma conotação claramente progressista e até mesmo de esquerda. O neoliberalismo busca utilizar a seu favor a aura de simpatia que envolve a idéia (sic.) de ‘reforma’. É por isso que as medidas por ele propostas e implementadas são mistificadamente apresentadas como ‘reformas’, isto é, como algo progressista em face do ‘estatismo’, [...]. Desta maneira, estamos diante da tentativa de modificar o significado da palavra ‘reforma’: o que antes da onda neoliberal queria dizer ampliação dos direitos, proteção social, controle e limitação do mercado etc., significa, agora, cortes, restrições, supressão desses direitos e desse controle”

Nas reflexões de Behring (2008) sobre as reformas implementadas no país, decorrentes de mudanças no papel do Estado na economia e, principalmente, na sua função social, o que acontece no Brasil é uma contrarreforma do Estado. Trata-se de “[...] uma contrarreforma conservadora e regressiva, diferente do que postulam os que a projetaram entre as paredes dos gabinetes tecnocráticos e inspirados nas orientações das agências

¹⁴ Para os reformadores do neoliberalismo, a intervenção do Estado na economia e nos processos de produção impede o desenvolvimento do capital e do trabalho. “...o intervencionismo estatal é antieconômico e antiprodutivo, não só por provocar uma crise fiscal do Estado e uma reviravolta dos contribuintes, mas sobretudo porque desestimula o capital a investir e os trabalhadores a trabalhar” (Laurell, 1997, p. 192).

¹⁵ Trata-se das recomendações do comitê norte-americano reunido em 1989 – Consenso de Washington –, (Cavalcante, 2007.) que teve a participação do FMI, do Bird, do BM e de representantes do governo norte-americano e da América Latina.

multilaterais” (ibid. p. 171). Nessa perspectiva, quando do uso do termo “reforma”, aspeado, neste estudo, entenda-se como contrarreforma do Estado brasileiro.

Esse projeto adotado pelo Governo Collor foi fortalecido pelos governos subsequentes. Todavia, como afirmam Motta e Andrade (2020, p. 17)

Embora o neoliberalismo tenha entrado no Brasil pelas mãos de Collor, a contrarreforma do Estado iniciada em 1995, no governo de Cardoso, é emblemática por coroar o alinhamento do Brasil às essências do bloco histórico neoliberal e por criar condições favoráveis à expansão do grande capital-imperialismo.

Vale dizer que tal movimento de adequação do Estado ao capital internacional foi desencadeado com a crise estrutural do capital (Mészáros, 2002, p.800), desde a década de 1970, provocada pela acentuada queda das taxas de lucros, cujo “caráter devastador tem afetado todas as esferas de atividade, assim como todo o conjunto de relações humanas” (idem, p. 801), e surge como resultado das contradições históricas e dos ajustes para reforçar a preservação deste modo de produção.

No dizer de Bresser-Pereira (2009)¹⁶, para os preceitos “ideológicos” do neoliberalismo, o Estado seria enfraquecido às custas do fortalecimento do mercado. Embora muitos ideólogos neoliberais aleguem não ser o enfraquecimento do Estado o que se buscava, tendo como pretensão apenas tirá-lo da esfera produtiva, este deixaria de ser um “Estado produtor” para se transformar em um “Estado regulador”. Para esse autor (ibid., p. 9), a “ideologia” que orienta a diminuição do Estado, “associada a teorias econômicas e políticas aparentemente científicas, montou um verdadeiro assalto ao Estado democrático e social”, o que leva à conclusão de que também “o mercado estava sendo assaltado porque, por falta de regulação, deixava de cumprir sua função na sociedade e se desmoralizava”. Consideramos pertinente trazer a concepção de ideologia de Vaisman (1989, p.18), para quem “falar de ideologia em termos ontológico-práticos significa analisar esse fenômeno essencialmente pela função social que desempenha, ou seja, enquanto veículo de conscientização e prévia-ideação da prática social dos homens”.

Em tal perspectiva, Estado e mercado passam a medir força sob os ditames neoliberais, o que implica um cenário político e econômico no qual se intenta o deslocamento

¹⁶Embora Bresser-Pereira defenda, nesse artigo, que o Estado neoliberal teve seu momento histórico no período de 1980 a 2000, continuamos a observar, atualmente, manifestações de traços neoliberais no Brasil, o que nos leva a reconhecer suas tentativas de sobreviver à própria crise, metamorfoseando-se em defesa do fortalecimento do mercado. Assim, ainda o tratamos como Estado neoliberal.

da responsabilidade do Estado para a sociedade civil¹⁷. Contudo, esse cenário não é novo, atualiza-se de tal modo que se pode interpretar a concepção de Marx (2010, p. 59) “O Estado e a organização da sociedade não são, do ponto de vista político, duas coisas diferentes. [...]. O Estado está baseado na contradição entre a vida pública e a vida privada, na contradição entre os interesses gerais e os interesses particulares”.

Nessa linha de concepção de Estado, configurado para dar cabo a um projeto neoliberal, identifica-se a perspectiva da educação brasileira, cujo debate tem sido marcado por conflitos ideológicos. Pode-se observar a partir de um olhar mais apurado pela teoria social da crítica marxista, que as diretrizes das políticas educacionais se pautam em uma lógica econômica: a de manutenção da ideologia neoliberal capitalista. Direcionam a educação à submissão da ordem pré-estabelecida pelas grandes potências internacionais, regidas pelas perspectivas de mudanças em que o Estado produz uma nova visão do seu papel, transferindo para a sociedade e para a família a “tarefa” e a “responsabilidade” para com a educação. Estava lançada, dessa maneira, a “pedra fundamental” do neoliberalismo no campo educacional: a privatização.

Nessa perspectiva, a educação, particularmente do Ensino Superior, foco de nossas reflexões, está pautada em pressupostos de uma educação mercantilizada¹⁸, cujo discurso é formulado e circula em estreita relação com o campo (discursivamente constituído) das políticas públicas definidas pela ordem social e econômica do sistema capitalista, e a ela subordinada, levando-se em conta, sobretudo, as particularidades do capitalismo brasileiro neoliberal.

No entender de Souza (2007, p.68), “Não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública”, pois se trata de uma expressão polissêmica, não há o domínio de estudo em políticas públicas em um campo específico de saber. Para Secchi (2015), o uso dos conhecimentos produzidos na área de políticas públicas para estudos setoriais, ainda que aparentem distâncias uns dos outros, justifica-se pelo compartilhamento transversal de características político-administrativas. Segundo esse autor (Ibid., p. XII), independentemente do setor de intervenção, as políticas públicas são desenhadas em contextos institucionais com traços comuns, os atores políticos comportam-se de maneira semelhante, e os conteúdos das políticas podem ser analiticamente reduzidas a poucas

¹⁷ Um modelo de Estado hegemônico, baseado em relações de patrimonialismo e pessoalismo, conforme entende Diógenes (2014, p. 37), “de forma que a coisa pública se torna num certo sentido extensão da coisa privada e a fusão entre uma e outra se materializa”.

¹⁸ Conceito que reduz tudo a mercadoria, em que tudo pode ser comprado e vendido, tudo pode ser negociado.

categorias. Podemos entender, então, que depende do enfoque teórico adotado, bem como do contexto político e social ao qual se aplica.

Na perspectiva de Diógenes (2014, p.48), “a dificuldade em precisar teoricamente a categoria políticas públicas encontra-se menos em sua complexidade conceitual, por se tratar de um campo multidisciplinar; e mais pela superficialidade com a qual alguns estudos enfrentam essa questão.” Postura esta que, no entendimento dessa autora, pode eliminar a dialeticidade do conceito e levar a uma perspectiva positivista do processo.

Daí assumirmos a posição teórica que articula a Análise de Discurso, de base pecheutiana e orlandiana, pelo viés do materialismo histórico, partindo de uma concepção materialista da realidade, o que nos possibilita entender e fazer trabalhar, neste estudo, uma concepção de políticas públicas como “formas de interferência do Estado, visando a manutenção das relações sociais de determinada formação social” (Höfling, 2001, p.30).

Cabe, pois, reconhecer que as políticas públicas para o Ensino Superior, que vêm sendo formuladas há décadas, materializadas em Programas instituídos por marcos legais a exemplo do Fies, Prouni, Reuni etc., emergem em uma conjuntura histórica brasileira em que o Estado “investe” na redefinição de suas funções e se desresponsabiliza de suas obrigações para com a educação, embora faça parecer que está pondo em voga um sistema articulador de objetivos para o “benefício” da política educacional do Ensino Superior público, no país.

O Ensino Superior deve, então, se tornar mais diversificado e flexível, objetivando uma expansão com contenção nos gastos públicos¹⁹ e adequar-se aos interesses e necessidades do mercado²⁰. Observa-se, pois, o avanço vertiginoso da iniciativa privada nesse espaço de ensino, nas últimas décadas, inclusive com a anuência dos governos. Todavia, Motta e Andrade (2020, p. 6) asseveram que essa forma de privatização é de novo tipo, processo problematizado pelo Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Colemarx/UFRJ),

não se confunde com a privatização do tipo clássico, em que há venda de patrimônio público para alguma empresa ou conjunto de investidores, que são tratados como “ativos”. Atualmente, a tomada de controle sobre a educação por parte das empresas, seja no âmbito da formulação de políticas públicas, da administração direta da instituição ou via parceria público-privada, é suficiente para trazer à baila (i) a consolidação e expansão da

¹⁹ Esses dois elementos estão estabelecidos no documento pelo Banco Mundial, no qual são apresentadas as diretrizes para a reforma da educação superior, na América Latina, Ásia e Caribe. Conf. “La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia”, publicado em 1995.

²⁰ Para Chesnais (2000) a palavra, mercado, serve atualmente “para designar pudicamente a propriedade privada dos meios de produção; a posse de ativos patrimoniais que comandam a apropriação sobre uma grande escala de riquezas criadas por outrem; uma economia explicitamente orientada para os objetivos únicos de rentabilidade e de competitividade e nas quais somente as demandas monetárias solventes são reconhecidas” (p. 7).

educação enquanto nicho de mercado, (ii) a incorporação da educação à gama de mercadorias produzidas e consumidas na sociedade capitalista e (iii) a subsunção da educação à concepção e à lógica do empresariado e o repasse de verbas públicas para este grupo.

Trata-se da primazia do mercado na educação, do protagonismo empresarial nesse espaço ou, no dizer de Fontes (2010), do empresariamento de novo tipo, que se expande e converte todas as atividades da vida social em meios de lucratividade.

Sem o propósito de pormenorizar, trazemos a contribuição de Motta e Andrade (2020) que, com a finalidade de contemplar a complexidade e a historicidade desse processo, apresentam as dimensões centrais desse conceito²¹: a capitalização da/na educação (que abarca a mercantilização – processo pelo qual a educação escolar é subsumida à forma e à lógica da mercadoria – e a mercadorização – processo pelo qual a educação escolar é transformada em nicho de mercado) e a subsunção da educação ao empresariado – processo pelo qual o empresariado brasileiro assumiu, em íntima relação com Estado estrito e organismos internacionais, as direções moral e intelectual das educações pública e privada. Nesse aporte, situa-se a educação de nível superior. Asseveram esses autores que tais dimensões estão profundamente imbricadas e não ocorrem de maneira apartada.

Para esses autores (ibid.), as análises têm demonstrado que o processo de empresariamento de novo tipo na educação alia e expressa, dialeticamente, o aprofundamento de movimentos históricos, estruturais e tendências do capital. Ressaltam que no bloco histórico neoliberal sobressai a hegemonia da concepção econômica de educação, ajustada à primazia do mercado, ao novo nexos da dependência e ao padrão de acumulação calcado no trabalho simples, flexível e precarizado. Também destacam as especificidades da formação econômico-social brasileira erigida sob a legalidade do capitalismo dependente²².

Parece-nos necessário ressaltar que a atual força política do empresariado é expressão de uma conjuntura mais ampla (Fontes, 2010, p. 296) de “forte concentração capital-imperialista [que] precisa, simultaneamente, contar com a adesão das massas populares nacionais (apassivá-las) [...] e fomentar a extração de sobretrabalho”, integrando inúmeras dimensões da vida social, inclusive a educação.

Nessa perspectiva, no Brasil, o empresariado ganha força e novas formas no cerne da política pública educacional, a partir da “reforma” do Estado, sobretudo com a concepção de

²¹ Motta e Andrade (2020) trabalham o conceito de empresariamento da educação de novo tipo, calcado na teoria do valor-trabalho de Marx (2013) e nas concepções de Estado ampliado, aparelhos privados de hegemonia e intelectual orgânico em Gramsci. Cf. Gramsci, 1999, v1; 2001, v.2; e 2007, v.3.

²² Cf. Florestan Fernandes (1981).

“público não estatal” e a compreensão de “publicização” como “um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle” (Brasil, 1995, p. 13). Nesse contexto, o empresariado²³ se destaca por sua elevada capacidade técnica e dirigente, a exemplo do que se observa no Pacto Global anunciado no Fórum Econômico Mundial em 1999. Tal pacto teve o propósito de formar e consolidar uma rede de diversos setores da sociedade (governos, empresários, organizações não governamentais, sindicatos e associações acadêmicas) em prol da harmonização do sistema capitalista. Para Motta (2012), essas forças firmaram um eixo discursivo que irá orientar as ações do capital nos anos seguintes.

Todavia, como afirmam Motta e Andrade (2020), nesses trinta anos de forte atuação do empresariado, o grupo de pesquisa do qual participam tem evidenciado que a subsunção da educação escolar à forma-mercadoria e à sua lógica, balizada pela necessidade de resolver os problemas da educação brasileira, vem, inversamente, aprofundando-os, ao que acrescentamos: agudizando a precarização e o esfacelamento da educação, precisamente do Ensino Superior público.

Nesse viés, a educação de nível superior vem sendo propagada como um serviço, cujas premissas possibilitam a leitura de um direito transformando-se em mercadoria. Segundo Motta e Andrade (2020, p.17), “Ainda em 1995, os países membros da Organização Mundial do Comércio (OMC) assinaram o Acordo Geral sobre Comércio de Serviços (GATS), cujo objetivo era a liberalização progressiva dos serviços em dez anos, incluindo a educação.” Para essas autoras (ibid., p. 17, nota de rodapé 13.),

Diante das dificuldades para concluir as negociações, o GATS não foi concluído, mas substituído por acordos bilaterais. Em 2012 teve início uma negociação sigilosa para um novo tratado denominado TiSA (Acordo sobre o Comércio de Serviço) que fez frente à entrada incisiva da OCDE no controle da educação, por meio do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), mecanismo que vem guiando as avaliações em larga escala de vários países e formulando, subliminarmente, o conceito de qualidade na educação.

²³ Segundo Motta e Andrade (2020), os empresários foram vistos como os agentes principais na adoção de políticas de responsabilidade social e sustentabilidade, a fim de conferir uma dimensão social à acumulação do capital. Em 2001, frações empresariais locais criaram o Movimento Brasil Competitivo, presidido pelo empresário Jorge Gerdau, com apoio do Banco Mundial e da “ressuscitada” Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), copatrocinado pela Merck Sharp & Dohme, pela Petrobras, e outras grandes empresas” (Motta, 2012, p. 125). Em 2006, grandes empresários e banqueiros criaram o Movimento Todos Pela Educação (TPE) e, de imediato, mostraram sua força política no Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação (Decreto n. 6094/2007). Em 2013, organizações como o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Roberto Marinho e o TPE criaram o Movimento pela Base Nacional Comum, que construiu e alavancou, em íntima relação com Estado estrito, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reestruturadora da educação básica brasileira.

Nesse contexto, é possível identificar que o Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras (Future-se), materializado como Anteprojeto de Lei, lançado pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), em 17/07/2019, em meio ao contingenciamento de verba (mais uma vez legitimado!) das universidades, anunciado pelo então governo Jair Bolsonaro (2019-2022) no final de abril/2019, está nesse mesmo viés de enquadramento, com os limites, bem como com os recortes do que está “fora do campo” desse novo paradigma de educação, precisamente de Ensino Superior, pautado nos princípios neoliberais, cujas premissas vêm fortalecendo a mercantilização e, consequentemente, a privatização dos espaços desse nível de ensino.

Tal Programa, pode-se dizer latente, propõe uma “mudança de cultura” nas instituições federais de ensino superior (IFES), cuja proposta se sustenta em designações como autonomia, inovação, empreendedorismo, empregabilidade, dentre outras que, de início, parecem exercer a função de articular o sentido de educação do Ensino Superior público aos preceitos dos direitos sociais prescritos no art.6º²⁴, em consonância com os princípios previstos no art. 207²⁵ da Constituição Federal de 1988 (CF/88).

Todavia, quando se põe em discussão os sentidos produzidos por tais designações, inclusive o tema “Future-se”, e a sua relação com o processo de mercantilização do/sobre o Ensino Superior público, referenciada nas novas demandas do modo de produção capitalista²⁶, sobretudo de contexto neoliberal, identifica-se o mesmo viés de privatização nas formulações das políticas públicas para o ensino superior materializadas em Programas já lançados em outras conjunturas, inclusive alguns ainda em execução, a exemplo do Prouni e do Fies, bem como a retração do Estado nos investimentos públicos para as Instituições de Ensino Superior (IES).

Em sua 4ª versão, o Future-se (**PL 3076/2020**)²⁷ encontra-se, atualmente (2024), na Câmara dos Deputados. Foi encaminhado desde abril/2020 e estava aguardando constituição de Comissão Especial para analisar a matéria. Todavia, houve movimentação da proposição

²⁴ Art. 6. “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social...”

²⁵ Art. 207. “As Universidades gozam, na forma da lei, de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre pesquisa e extensão.”

²⁶ Conforme Netto e Braz (2012, pp. 108-109): “O modo de produção capitalista [...], que sucedeu, no Ocidente, é hoje dominante em escala mundial. Desde sua consolidação, na passagem do século XVIII ao XIX [...], impera na economia das sociedades mais desenvolvidas (centrais) e vigora na economia das sociedades menos desenvolvidas (periféricas). O MPC é dominante em todos os quadrantes do mundo, configurando-se como um sistema planetário, [fundado] na exploração do trabalho”

²⁷ Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichade_tramitacao?idProposicao=2254321
Acesso em: 28 de julho de 2021.

em 2023, bem como neste ano de 2024, conforme discorremos/problematizamos na Seção 5 (cinco), quando da análise da materialidade desse PL.

Quando tratamos, mais acima, da retração do Estado nos investimentos públicos para as instituições de ensino superior, importa dizer que, segundo Leher (1999, p. 26), o BM defende o ensino técnico profissional, modalidade tida como mais adequada às necessidades (presumidas) dos países periféricos.

Vale ressaltar que quando Marx e Engels (2006), analisaram o sistema capitalista, observaram que a educação, no modo de produção, estava a serviço do capital contribuindo para aprofundar a alienação do trabalhador. Nessa perspectiva, então, a educação é utilizada pela burguesia, detentora do capital, como instrumento de dominação, de manutenção da hierarquia social.

É importante salientar, ainda, que as análises de Marx e Engels (ibid.) sobre a educação refletiam a crítica feita ao poder da burguesia e a influência ideológica dessa classe em impor sua concepção de mundo por meio da educação. Assim, defendiam o afastamento do Estado (prussiano-alemão) e da Igreja sobre a educação do povo. Para esses autores, a emancipação da classe operária e a superação da dominação burguesa, se dariam pela vinculação da educação ao trabalho produtivo.

Todavia, isso implica reconhecer, no entendimento de Tonet (2017), que as reflexões marxianas a respeito da educação, dizem respeito às questões mais gerais. Para esse autor, trata-se de questões da natureza da sociedade, do ser humano, do processo histórico, da propriedade privada, e das classes sociais, do processo de exploração do homem pelo homem, bem como das consequências de tudo isso para o processo educativo em geral. Esse autor ainda afirma que as propostas concretas de Marx e Engels correspondem a uma determinada época e não podem ser simplesmente aplicadas na atualidade, pois embora não alterem essencialmente a sociedade, as transformações sofridas pela realidade social, ao longo de décadas, afetaram as classes sociais e repercutiram em todas as dimensões da sociedade.

Segundo Cavalcante (2007, p.170) “o discurso neoliberal busca criar um consenso acerca de uma educação de caráter mercantil, produtiva, competitiva, apagando seu caráter de direito e impondo uma nova concepção que a reduz à condição de mercadoria”. É possível observar que não se trata de assumir um compromisso com uma “educação de qualidade”. Mas, tão somente promover apenas uma melhoria da qualidade da educação que aí se encontra, no sentido de melhor adaptá-la às exigências do mercado.

Para que essas reflexões até então desenvolvidas sejam mais bem compreendidas, é preciso observar o país e seu funcionamento nos moldes capitalistas. Do que podemos

observar, o contexto em que as crises na educação são instadas, bem como as propostas e as possíveis soluções que são apontadas, o discurso²⁸ da mercantilização do/sobre o Ensino Superior público encontra formas para operar na prática social com marcas de programas, dentre outros, materializados em marcos legais (discurso jurídico), em diferentes governos, para exercer o controle do Estado/manutenção das relações de poder²⁹ e cria evidências ideológicas de que as mudanças trazem benefícios para todos.

Consideramos relevante o dizer de Amaral (2007, p. 34) para quem “É a ideologia que fornece as evidências para que todos os sujeitos se identifiquem e se reconheçam como pertencentes à sociedade, como sujeitos-de-direito, juridicamente instituídos, livres e com iguais oportunidades no jogo da desigualdade-contradição-subordinação”.

Nessa linha de reflexão, num país capitalista neoliberal, marcadamente excludente, não obstante os avanços, com elevada dívida social, seus órgãos – no caso específico o Ministério de Educação e Cultura (MEC) – refletem a direção política definida pelo grupo no poder que é sustentado por determinados grupos de interesse. E, por sua vez, o Estado assume o papel que lhe é posto, de mediador dos interesses consensuais e contraditórios. Todavia, como afirma Mészáros (2008, p.19), “falar de um marco metodológico comum, no qual se se podem resolver os problemas de uma sociedade dividida por interesses e confrontações antagônicas irreconciliáveis, é um equívoco”. É bom lembrar que a formação social é capitalista, uma sociedade de classes, o que implica que vão sempre prevalecer os interesses da classe dominante.

Com esse entendimento, impõe-se pensar que o antagonismo de classe, integrado no jogo político e ideológico das propostas materializadas em marcos legais, delineadas nas orientações do bloco histórico neoliberal (Motta e Andrade, 2020), produz o discurso da mercantilização do/sobre o Ensino Superior público, no Brasil. É esse contexto que favorece as condições de produção desse discurso. Esse modo de pensar o discurso em análise no antagonismo de classe possibilita entender a educação “um dispositivo de luta capaz de conservar a sociabilidade vigente ou levar ao seu questionamento e à problematização” (Silva, 2017, p.244), portanto, também *locus* de resistência.

²⁸ “... o discurso é uma das formas que a ideologia encontra para se materializar e efetivar a função que lhe é própria: orientar a prática dos homens em sociedade.” (Amaral, 2007, p.34). Esse conceito será bem mais desenvolvido mais adiante, bem como outras categorias fundamentais para a teoria do discurso na qual nos ancoramos para o desenvolvimento de nosso estudo.

²⁹ Para Cavalcante (1999), não é possível desconhecer as relações que se estabelecem entre língua e poder. A produção linguística não pode ser considerada apenas como a capacidade de uma língua, mas também como domínio das regras sociais que controlam tanto a produção quanto a circulação dos discursos, uma vez que numa sociedade de classes, a possibilidade de constituição e imposição de representações de mundo se dá no e pelo discurso.

Cabe situarmos o nosso entendimento de educação tendo em vista a perspectiva transformadora, (Saviani, 1985, p.120), como “atividade mediadora no seio da prática social global”. Implica, portanto, o entendimento de uma educação de qualidade comprometida em “produzir nos indivíduos singulares a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 1991, p.61), ou seja, que possibilite a todos o acesso aos bens científicos e culturais, historicamente produzidos pela humanidade, possibilitando o desenvolvimento integral do indivíduo para além dos limites impostos pela divisão social do trabalho.

Ao tomarmos assento na perspectiva de uma educação transformadora, apontamos a necessidade de ruptura e transformação com o modelo e formas que as políticas sociais vêm adquirindo, precisamente no que diz respeito ao papel, lugar e sentido que são forjados para a educação superior pública veiculados no discurso da mercantilização do/sobre o Ensino Superior público. É nessa perspectiva que nos filiamos à Análise de Discurso por nos possibilitar uma compreensão da dimensão histórico-social desse discurso.

Na próxima subseção, fazemos uma introdução do percurso da teoria materialista das práticas discursivas e de sua relação com o materialismo histórico, bem como do seu objeto de estudo – o discurso.

2.1 Análise de Discurso na perspectiva de Michel Pêcheux: uma teoria materialista das práticas discursivas

A Análise de Discurso nasce no final da década de 60 e início de 70 do século XX, na França, num contexto e evolução das teorias linguísticas e de transformações no campo político. As questões postas pela Análise de Discurso não tinham como objetivo apenas inaugurar um novo campo de saber, mas, também, um instrumento de luta política. Nesse sentido, o intento de Pêcheux (2014, p.22) era contribuir para o avanço dos estudos na perspectiva do materialismo histórico, “do efeito das relações de classe sobre o que se pode chamar as ‘práticas linguísticas’” consolidando, assim, uma teoria do discurso.

Ao fundar a Análise de Discurso, Pêcheux buscou trabalhar problematizando as contradições presentes na linguística. Mais ainda, trabalhar no entremeio entre a Linguística, o Materialismo e a Psicanálise. Com o propósito de ressignificar a relação contraditória língua – discurso, a Análise de Discurso faz interlocução com três regiões do saber – o materialismo histórico, a linguística e a teoria do discurso. Essa articulação é atravessada/articulada pela teoria da subjetividade – de natureza psicanalítica. Para Orlandi (2001, p.25) “A articulação dessas três regiões nos estudos do discurso é que resulta na posição crítica assumida nos anos

60 em relação à noção de leitura, de interpretação, que problematiza a relação do sujeito com o sentido (da língua com a história)”.

Nessa perspectiva, a Análise de Discurso abre um campo de questões no interior da própria linguística, empreendendo um deslocamento de terreno na área, especialmente nos conceitos de língua, historicidade e sujeito, deixados à margem pelas principais correntes na época.

É inegável que a pulsão social e política dos movimentos populares na França, em 1968, provocou muitas mudanças na vida política, social e cultural para além daquele país, inclusive com fortes reflexos no Brasil. E o discurso que “flutuava perdido no espaço”³⁰ como afirma Courtine, foi ganhando espaços de análise, de leituras diferenciadas. Nas palavras de Ferreira (2003, p.39)

O discurso sempre foi para Michel Pêcheux o objeto de uma busca infinita que, sem cessar, como lembra Denise Maldidier, “lhe escapa”. É no discurso, precisamente, que se concentram, se intrincam e se confundem, como um verdadeiro nó, as questões relativas à língua, à história e ao sujeito. E é também onde se cruzam as reflexões de Pêcheux sobre a história das ciências, sobre a história dos homens, sua paixão pelas máquinas, entre outras tantas. O discurso constitui-se, assim, no verdadeiro ponto de partida de uma “aventura teórica”.

Nessa perspectiva, a Análise de Discurso recorta, portanto, seu objeto teórico (o discurso), distinguindo-se da linguística imanente, bem como das demais ciências humanas, que usam a língua como instrumento para a explicação de textos.

Nesse entendimento, a Análise de Discurso (Orlandi, 2001, p. 15) “não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. [...]. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando”.

Em tal traçado, a construção da teoria materialista do discurso problematiza a evidência do sentido e do sujeito, estruturados na linguagem. No dizer de Pêcheux (2014, p. 139):

[...] o caráter comum das estruturas-funcionamentos designadas, respectivamente, como ideologia e inconsciente é o de dissimular sua própria existência no interior mesmo do seu funcionamento, produzindo um tecido

³⁰ Courtine, em *Metamorfose de Discurso Político: as derivas da fala pública* (2006, p.9), diz o seguinte: “O aparecimento da problemática do discurso no interior da linguística (sic.) francesa é contemporâneo à conjuntura política dos anos 1968-1970, dominada pelos acontecimentos de maio de 68. O discurso flutuava perdido no espaço.”

de evidências ‘subjettivas’, devendo entender-se este último adjetivo não como ‘que afetam o sujeito’, mas ‘nas quais se constitui o sujeito’: [...] Ora, eis o ponto preciso onde surge, a nosso ver, a necessidade de uma teoria materialista do discurso; essa evidência espontânea do sujeito (como origem ou causa de si) é imediatamente aproximada por Althusser de uma outra evidência, presente, em toda a filosofia idealista da linguagem, que é a evidência do sentido.

Ao se propor a estudar o caráter material do sentido, a Análise de Discurso não se limita a um sentido, mas a gestos de interpretação possíveis, conforme as condições de produção sócio-históricas e ideológicas permitem apreender o funcionamento discursivo. Ao problematizar a evidência do sentido, Pêcheux (2014) faz uma crítica à lógica e à linguística estruturalista e assevera “esse ponto lógico-linguístico vai nos conduzir progressivamente – tendo por fio a questão da natureza material do sentido – até os fundamentos de uma *teoria materialista do discurso*” (ibid., p. 84, **grifo do autor**).

Nesse percurso investigativo, da constituição de uma concepção materialista da história para empreender os propósitos da teoria do discurso, Pêcheux (2014), a partir do conhecimento acumulado com a retomada das leituras marxistas do movimento estruturalista francês, avançou na “perspectiva de uma análise materialista das práticas ‘de linguagem’” (ibid., p. 25).

Importa, ainda, ressaltar que os conceitos que a Análise de Discurso traz de outras áreas de saber, como a psicanálise, o marxismo, a linguística e o materialismo histórico se integram (Ferreira, 2003) à especificidade e à ordem própria da rede discursiva dessa teoria.

Assim, ao se tomar o discurso da mercantilização do/sobre o Ensino Superior público, no Brasil, mobilizamos dispositivos teórico-metodológicos da Análise de Discurso que possibilitam compreender, argumentar/contrapor alguns pressupostos desse paradigma de educação, pautado nos moldes do capitalismo neoliberal, que vem ao longo de décadas buscando naturalizar a privatização desse nível de ensino.

Nesse sentido, fazemos uma breve revisão de conceitos/categorias da teoria do discurso como discurso, ideologia, condições de produção, sujeito, formação ideológica, formação discursiva e formulação, dentre outros, que operam como premissas para contribuir com a desmistificação desse discurso.

2.2 Conexões teóricas

Na compreensão de Orlandi (2008), linguagem e sociedade se constituem mutuamente e o estudo da linguagem não pode estar apartado da sociedade que a produz. Os processos que

entram em jogo na constituição da linguagem são processos histórico-sociais. Ou seja, “o discurso é um objeto histórico-social, cuja especificidade está em sua materialidade, que é linguística” (ibid, p. 17). Ainda nessa perspectiva, a autora afirma que a definição de linguagem como trabalho – mesmo que como trabalho simbólico – desloca percursos, e que esses trilham não só pelo psíquico ou pelo social estritamente, mas também pelo domínio da ideologia, bem como desloca funções que vão além da função referencial.

Desta feita, na fala de Amaral (2007) a ideologia não se dá a perceber como tal; ela se apresenta em formações ideológicas específicas. Na linha de Pêcheux e Fuchs (1990), uma formação ideológica caracteriza-se como “um elemento [...] suscetível de intervir como força em confronto com outras forças na conjuntura ideológica característica de uma formação social em dado momento” (p. 166).

A formação ideológica é representada por formações discursivas. Na Análise de Discurso, a formação discursiva é “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado na forma de uma fala, um sermão, um panfleto, uma exposição, um programa etc.)” (Pêcheux, 2014, p. 147).

É, ainda, Pêcheux que continua a esclarecer os dois termos utilizados – formação ideológica e formação discursiva (ibid, p. 147):

Isso equivale a afirmar que as palavras, expressões, proposições etc., recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas: retomando os termos que introduzimos acima e aplicando-os ao ponto específico da materialidade do discurso e do sentido, diremos que os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos-falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas que representam na ‘linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes.

Esse assujeitamento, na perspectiva de Orlandi (2017), não é quantificável, não se pode medir essa subjetivação em “mais ou menos sujeito” (p. 22) ou ainda “se é pouco ou muito subjetivado” (Idem, p. 22), de forma que o sujeito é “qualificável” pela sua “relação constitutiva com o simbólico pela ideologia: se é sujeito pelo assujeitamento à língua na história” (Idem, p. 22). O “dizer”, portanto, só é possível pela afetação do sujeito ao simbólico.

Nesse entendimento, todo discurso tem a ver com o tipo de relação do sujeito no processo de produção da vida de uma sociedade. O sujeito, ao produzir o discurso, o faz a partir de um lugar social, de uma perspectiva ideológica. Para Amaral (2013), ao investir na elaboração e sustentação de um quadro teórico-metodológico que lhe permite atribuir-se e

reconhecer-se como um campo específico do conhecimento ancorado numa teoria social crítica, a Análise de Discurso possibilita compreender o discurso como um todo concreto que resulta de processos próprios das relações sócio-históricas. Todo discurso “‘concreto’ é, de fato, um complexo de processos que remetem a diferentes condições” (Pêcheux e Fuchs, 1993, p. 182). “o concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo a unidade na diversidade” (Marx, 1983, p.218). Daí, considerar as Condições de Produção (CP) do discurso: categoria essencial para compreender essas relações do sujeito em sua participação na produção social pela via dos sentidos. Entretanto, conforme Pêcheux afirma (2014, p.230):

Não se fica quite com o materialismo histórico pela simples referência às condições de produção sócio-históricas do discurso, é preciso, ainda, poder explicitar o conjunto complexo, desigual e contraditório das formações discursivas em jogo numa situação dada, sob a dominação do conjunto das formações ideológicas, tal como a luta ideológica das classes determina.

Para Florêncio *at al.* (2016, p.44), a filiação ao materialismo histórico deve levar o pesquisador a buscar o discurso em sua processualidade histórica.

Isso significa que o analista não pode se restringir apenas à materialidade empírica do discurso e nem tomar idéias (sic.) abstratas que circulam nas sociabilidades, mas tem de tratar os discursos como práticas de sujeitos no seu fazer histórico- discursivo, buscando a posição de sujeito discursivo [...], e dos efeitos discursivos de sua práxis.

A compreensão dessa posição requer a filiação ao materialismo histórico com as reflexões que lhe são inerentes.

Zandwais (2009, p. 22) assevera que “o conceito de condições de produção tomado do materialismo histórico [...] viria a criar as condições para inscrever, de modo concreto, a história na ordem do discurso e o discurso no campo da práxis”. Como lembra Marx (1974), a história (como resultado das práticas sociais) se realiza sob condições materiais determinadas, ou seja, embora os homens produzam sua própria existência, esta só se realiza sob condições concretas de possibilidades. O termo produção deve ser aqui entendido como “produção de um efeito” (Pêcheux; Fuchs, 1990, p. 237).

Observa-se, ao longo de toda a obra de Pêcheux, que em alguns momentos, tenha sido mais expressiva e nem sempre tenha se dado por um mesmo percurso, o retorno do autor aos fundamentos do marxismo tanto teórico como político, no processo de proposição de uma teoria revolucionária do discurso. Em suas palavras:

A questão é saber se O Capital e as pesquisas que dele produziram o que chamei ‘coisas-a-saber’: mesmo para os adversários, os mais ferozes, do marxismo, o processo de exploração capitalista, por exemplo, constitui incontestavelmente uma ‘coisa-a-saber’, da qual os detentores de capitais aprenderam a se servir tanto, e, às vezes, melhor que aqueles que eles exploraram. O mesmo acontece, para as lutas de classes e várias outras ‘coisas-a-saber’ (Pêcheux, 2015, p.37)

Como diz Mariani (2010), não podemos fazer uma leitura rarefeita de Marx, e fazendo coro com Pêcheux:

não havendo um ‘trabalho sobre os conceitos’ nem sobre ‘o conjunto dos efeitos do teórico’ desse trabalho, resta um aplicacionismo que reduz a fundamentação teórica ao uso de conceitos – ou melhor, ao uso dos rótulos conceituais, sem o peso da reflexão a eles inerente – relativos a algum nome fundador e em nome de serem úteis à leitura de um corpus determinado. Note-se, em relação à questão dos conceitos, a oposição entre ‘uso’ e ‘trabalho’: tal oposição já representa a mudança de uma postura teórica, pois está em jogo a diferença entre uma posição pragmática sem reflexão e uma posição histórica que supõe um trabalho como atividade transformadora. (p.124-125).

Reconhecer isso exige, conforme Silva Sobrinho (2005, p.91), “[...] assumir a perspectiva marxista na AD enquanto teoria revolucionária, capaz de captar efetivamente a complexidade do real sócio-histórico e, sobretudo, vislumbrar e efetivar alternativas de transformação”.

Compreendemos, então, a partir de nossas reflexões/leituras que, sendo o discurso uma mediação entre sujeitos, o tipo de relações históricas que eles estabelecem na produção material da própria vida não deve ser desprezado na compreensão da produção dos efeitos de sentido. Para Orlandi, (2007, p. 20-21),

Compreender o que é efeito de sentidos é compreender que o sentido não está lá (alocado) em lugar nenhum, mas se produz nas relações: dos sujeitos, dos sentidos, e isso só é possível, já que sujeito e sentido se constituem mutuamente, pela sua inscrição no jogo das múltiplas formações discursivas (que constituem as distintas regiões do dizível para o sujeito). As formações discursivas são diferentes regiões que recortam o interdiscurso (o dizível, a memória do dizer) e que refletem as diferenças ideológicas, o modo como as posições dos sujeitos, seus lugares aí representados, constituem sentidos diferentes. [...]. Compreender o efeito de sentidos, em suma, é compreender a necessidade da ideologia na constituição dos sentidos e dos sujeitos.

O momento da análise compreende, então, a complexidade do sujeito e a práxis social em sua historicidade.

Cabe ressaltar, ainda, que o conceito de condições de produção foi ressignificado no campo da Análise de Discurso, materialista, e diz respeito àquilo que está na exterioridade do discurso “tudo que, fora a linguagem, faz com que um discurso seja o que é: o tecido histórico-social que o constitui” (Maldidier, 2017, p. 23). No dizer de Amaral (2005, p. 36), esse exterior “corresponde aos discursos já existentes com os quais o discurso se constitui como um outro discurso; trata-se do processo entre discursos – o interdiscurso”.

Nesse percurso, Courtine (2016, p. 20), ao refletir sobre as Condições de Produção do Discurso (CPD) e a sua historicidade, afirma que o conceito de condições de produção do discurso expressa aquilo que em Análise de Discurso regula “a relação entre a materialidade linguística de uma sequência discursiva e as condições históricas que determinam sua produção”.

Partindo de tal aporte teórico, considerando o contexto sócio-histórico e ideológico da nossa formação social, entendemos que cada estrutura teórica e epistemológica que baliza nosso olhar sobre políticas públicas na educação, precisamente sobre o Ensino Superior reflete, inevitavelmente, uma opção política. Nossa âncora, como já afirmamos na introdução, aporta em uma crítica à sociedade capitalista neoliberal. Daí nossa filiação à Análise de Discurso que possibilita (Cavalcante & Florêncio, 2013, p.34) “[...] investigar o discurso em sua processualidade histórica, desvelando o funcionamento ideológico da linguagem e sua determinação pelas condições sócio-históricas de produção, com a finalidade de perscrutar suas especificidades, alianças e demarcações”.

Vemos, pois, que o objeto dessa pesquisa se configura, em parte, no campo do discurso da educação. Portanto, inscreve-se no campo discursivo de referência de um “discurso oficial”, cuja base “nasce de uma fonte em um momento histórico definido” (Orlandi, 2001, p. 30), o que possibilita considerar o discurso como “logicamente marcado, logo regulável, submetido à história” (Orlandi, 1998b, p.16). Acerca do discurso “sobre” entendemos com Silva (2021, p. 21) como sendo um processo discursivo organizador, sustentado pela repetição de textos, estabilizando pré-construídos, e pelos procedimentos de fazer-legitimar e fazer-reconhecer que podem fazer emergir outros sentidos.

A esse propósito, diz-nos Mariani (1996, p. 64):

os discursos sobre são discursos que atuam na institucionalização dos sentidos, portanto, no efeito de linearidade e homogeneidade da memória. Os discursos sobre são discursos intermediários, pois ao falarem sobre um discurso de (discurso-origem), situam-se entre este e o interlocutor, qualquer que seja. De modo geral, representam lugares de autoridade em que se efetua algum tipo de transmissão de conhecimento, já que falar sobre transita na co-

relação entre o narrar/descrever um acontecimento singular, estabelecendo sua relação com um campo de saberes já reconhecido pelo interlocutor.

Convém assinalar que para Silva (2015, p. 123), o discurso “oficial” mobiliza “sentidos que vão além do campo jurídico, uma vez que a adjetivação ‘oficial’ traz à memória uma noção de legalidade e de parâmetro de verdade”.

Na Análise de Discurso não é o discurso do sujeito (empírico) que é analisado, mas o sujeito do discurso (posição). A posição discursiva do sujeito permite estabelecer o jogo ideológico que se estabelece por meio das formações imaginárias através dos mecanismos de antecipação, relações de sentido e poder que se constituem na/pela linguagem, mediadas pelo discurso. Para Pêcheux (2014) o sentido é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico em que a linguagem é produzida.

Disso, entende-se que todo dizer se encontra na confluência dos eixos: o da memória do discurso e o da atualidade. O primeiro é marcado pelo já dito, característico do interdiscurso; é o eixo da verticalidade do processo discursivo, o que atravessa o dizer e aciona a exterioridade discursiva. O segundo é o eixo da horizontalidade do processo discursivo, constituído pelo intradiscurso, marcado pelas sequências discursivas ou enunciados, assim como entendido por Amaral (2007, p. 30-31). Esses dois eixos se unem em um ponto de intersecção responsável pela produção do sentido e por seus efeitos discursivos.

Nessa perspectiva, o interdiscurso é o conjunto do dizível, histórica e linguisticamente definido, enquanto o intradiscurso é a formulação no aqui e agora do sujeito. Trazemos o esclarecimento de Courtine, (2014, p. 100) para quem “uma rede de formulações consiste num conjunto estratificado ou desnivelado de formulações, que constituem as formulações possíveis de [E]”. Courtine esclarece, ainda, que “estratificação” ou “desnivelamento” das formulações remete à dimensão vertical (ou interdiscursiva) de um enunciado.

Na interpretação de Amaral (2016) sobre formulações, a partir da perspectiva de Courtine (2014), o intradiscurso é caracterizado como sendo uma formulação /e/, ao que ele reconhece como uma horizontalização da dimensão vertical do discurso. Essa dimensão vertical do discurso é o interdiscurso, formulações /E/, já existentes, que constituem a memória discursiva. Uma sequência discursiva (SD) aparece como o lugar de “sequencialização dos elementos de saber” onde o desnivelamento interdiscursivo dos /E/ é linearizado, planificado em uma superfície de /e/ articulados. É no encontro ou entrecruzamento dessas duas linhas discursivas, horizontalidade (intradiscurso) e verticalidade (interdiscurso) que uma sequência discursiva produz sentido, a partir da repetição e da variação de formulações no discurso.

Para Courtine (1981, p.53), “Toda produção discursiva faz circular formulações anteriores, [...] que ela repete, transforma, denega... Isto é: em relação às quais esta formulação produz efeitos de memória”. O referido autor (Ibid, p.53) acrescenta, ainda, que “a noção de memória discursiva diz respeito a existência histórica de enunciados no seio de práticas discursivas”. É, também, Courtine (2006, p. 10) quem afirma que “a linguagem é o tecido da memória, isto é, sua modalidade de existência histórica”.

Daí, é possível compreender que a memória discursiva seria, então, o conjunto de formulações de saberes discursivos que tornam possíveis novos dizeres. Ou seja, ao serem retomadas em novas sequências discursivas, essas formulações produzem diferentes efeitos – de ratificação, redefinição, ruptura, negação – do “já dito”.

Para tanto, o foco da análise voltou-se para o funcionamento desse discurso, em seu processo de significação, levando-se em conta suas características, suas especificidades e os efeitos de sentido produzidos.

2.2.1 O funcionamento do discurso da mercantilização do/sobre o Ensino Superior público e seus efeitos de sentido

Sendo materializado pela linguagem, o discurso é, conforme Maltby, Normand e Robin (2014, p. 82). como “‘regularidade de uma prática’, trata-se de pesquisar: as regras de sua organização interna e as regras de sua articulação às outras práticas discursivas e às práticas não discursivas”. Consequentemente, o estudo dos processos de produção de sentidos exige uma compreensão da sociedade na qual os discursos emergem. É isso que afirma Courtine (2009, p. 163): “se não se tem o saber histórico que permite compreender profundamente a complexidade de todo o assunto analisado, não se compreende nada de nada”.

De acordo com Pêcheux (1999, p. 52), “[...] a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível”.

A memória discursiva, então, é condição fundamental para que o dizer produza sentido articulado sempre com outros já-ditos (interdiscurso). O interdiscurso é o “‘todo complexo com dominante’ das formações discursivas” (Pêcheux, 2014, p. 149). Ou seja, é o eixo de constituição que abriga o já-dito. É o interdiscurso que promove o funcionamento do dizer atual articulado com a memória discursiva e as condições de produção do discurso. Ao

se materializar, o já-dito se atualiza no intradiscurso, que por sua vez corresponde ao eixo da formulação em que funciona a base linguística.

Para Pêcheux & Fuchs (1993), a reflexão sobre sentido inicia a partir das relações de parafraseagem que as diferentes expressões, palavras e enunciados mantêm entre si no interior de uma matriz de sentido que se organiza no âmbito de uma Formação Discursiva (FD). Os autores entendem que essas relações consistem em uma operação em que umas retomam as outras. Todavia, se a matriz de sentidos se institui através do processo de repetibilidade, ela também coloca os limites dessa repetição, pois a matriz de sentido estabelece o que pode e deve ser dito no interior de uma formação discursiva. O que equivale a dizer que há sentidos que nela não podem ser produzidos.

Indursky (2011), em seu artigo “A memória na cena do discurso”, trata das noções que estão diretamente relacionadas ao modo como o jogo de repetição discursiva se produz. A noção de *pré-construído*, segundo Pêcheux (1988, p.164), “[...] é o ‘sempre-já-lá’ da interpelação ideológica que fornece-impõe a ‘realidade’ de seu ‘sentido’ sob a forma da universalidade”. Para Courtine (2014), a formação do pré-construído na estratificação interdiscursiva “fornece a base de constituição das redes de formulações, mas também a *formação do enunciado na articulação dos pré-construídos [...]*” (**grifo do autor**). Essa noção permite melhor perceber os entrelaçamentos entre repetição, memória e sentidos.

Sobre isso, Pêcheux (2014, p. 154) afirma que o discurso do sujeito é “um efeito do interdiscurso sobre si mesmo, uma ‘interioridade’ inteiramente determinada do exterior”. Trata-se do trabalho da forma-sujeito que “tende a absorver-esquecer o interdiscurso no intradiscurso, de modo que o interdiscurso aparece como puro já-dito do intradiscurso” (ibid., p. 154).

Pêcheux também explica que o pré-construído pode ser mobilizado sob a forma de discurso transversal que (2014, p.153) “remete àquilo que classicamente é designado por metonímia, enquanto relação da parte com o todo, da causa com o efeito, do sintoma com o que ele designa *etc.*”. Trata-se ainda da retomada de saberes já-ditos em outro discurso, em outro lugar e cujo eco ressoa no discurso do sujeito.

Assim, a noção de repetibilidade permite observar que os saberes preexistem, ao discurso do sujeito: quando este toma da palavra e formula seu discurso, faz sob a ilusão de que ele é a fonte de seu dizer e, assim procedendo, ele funciona sob o efeito do esquecimento de que os discursos pré-existem (Pêcheux e Fuchs, 1993), que foram formulados em outro lugar e por outro sujeito, e que ele os retoma, sem disso ter consciência.

Encontramos, então, uma característica essencial da noção de memória tal como ela é convocada pela Análise de Discurso: o sujeito, ao produzir seu discurso, o realiza sob o regime da repetibilidade, mas o faz afetado pelos esquecimentos (Pêcheux, 2014): o esquecimento 1 (de natureza ideológica, em que o sujeito acredita ser a fonte do seu dizer); e o esquecimento 2 (da ordem do enunciado, em que o sujeito crê que tem plena consciência do que diz e que por isso pode controlar os sentidos de seu discurso). Inserido na formação discursiva que o domina, o sujeito seleciona, escolhe determinadas formas discursivas e apaga outras.

Essas considerações levam-nos a uma outra esfera: a da ideologia. Dado o esquecimento, a ideologia materializada em discurso se torna efeito da relação do sujeito com a língua e com a história. Trata-se da memória, que é social. É a noção de regularização que dá conta desta memória.

Nas palavras de Indursky (2011, p. 4), refletindo sobre memória:

se há repetição é porque há retomada/regularização de sentidos que vão constituir uma memória que é social, mesmo que esta se apresente ao sujeito do discurso revestida da ordem do não-sabido. São os discursos em circulação, urdidos em linguagem e tramados pelo tecido sócio-histórico, que são retomados, repetidos, regularizados.

Para a Análise de Discurso, a repetição não significa necessariamente repetir palavra por palavra algum dizer, embora isso também possa ocorrer. Mas a repetição também pode levar a um deslizamento, a uma resignificação, a uma quebra do regime de regularização dos sentidos. Isto se dá porque o sujeito do discurso pode contra identificar-se com algum sentido regularizado ou até mesmo desidentificar-se de algum saber e identificar-se com outro. Trata-se das diferentes modalidades da tomada de posição do sujeito. A esse respeito, Pêcheux (2014, p. 199-200) explica:

A primeira modalidade consiste numa superposição [...] entre o sujeito da enunciação e o sujeito universal, do modo que a ‘tomada de posição’ do sujeito realiza seu assujeitamento sob a forma do ‘livremente consentido’: essa superposição caracteriza o discurso do ‘bom sujeito’ que reflete espontaneamente o Sujeito [...]. A segunda modalidade caracteriza o discurso do ‘mau sujeito’, discurso no qual o sujeito da enunciação ‘se volta’ contra o sujeito universal por meio de uma ‘tomada de posição’, que consiste, desta vez, em uma separação (distanciamento, dúvida, questionamento, revolta...) *com respeito ao que o ‘sujeito universal’ lhe ‘dá a pensar’* [...]. Em suma, o sujeito ‘mau sujeito’, [...], se contra-identifica com a formação discursiva que

lhe é imposta pelo ‘interdiscurso’ como determinação exterior de sua interioridade subjetiva, [...]. (**Grifo do autor**).

Há, ainda, a terceira modalidade apresentada por Pêcheux (2014) como um processo de desidentificação com a formação discursiva. O funcionamento dessa modalidade seria constituído por um trabalho de transformação-deslocamento da forma-sujeito³¹. Mas, assevera o autor que não há anulação. Assim ele esclarece: (ibid, p.202)

A ideologia – ‘eterna’ enquanto categoria, isto é, enquanto processo de interpretação dos indivíduos em sujeitos – não desaparece; ao contrário, funciona de certo modo às avessas, isto é, sobre e contra si mesma, através do ‘desarranjo-rearranjo’ do complexo das formações ideológicas (e das formações discursivas que se encontram intrincadas nesse complexo).

Pêcheux explica este tipo de movimentação dos sentidos: “um enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, de deslocar-se discursivamente de seu sentido para derivar para um outro” (Pêcheux, 2015, p.53).

É forçoso reconhecer que o sentido não mais se encontra comportadamente circunscrito ao interior de uma matriz de sentido. Pelo trabalho que se instaura sobre a Forma-Sujeito, os sentidos podem atravessar as fronteiras da formação discursiva onde se encontram, e deslizam para outra formação discursiva, inscrevendo-se, por conseguinte, em outra matriz de sentido. Pêcheux quando explica a distinção dominação/determinação ressalta que “a formação discursiva que veicula a forma-sujeito é a formação discursiva dominante e que as formações discursivas que constituem o que chamamos de seu interdiscurso *determinam* a dominação da formação discursiva dominante” (Pêcheux, 2014, p. 151). Ao migrarem, esses sentidos passam a ser determinados por outras relações com a ideologia e se ressignificam.

Percebe-se, pois, que as fronteiras das formações discursivas são porosas e, assim, permitem a migração de elementos de saber. Para Pêcheux (2014), as formações discursivas não existem isoladamente. Elas relacionam-se entre si, constituindo um complexo de Formações Discursivas das quais uma é dominante. Acrescenta o autor “propomos chamar interdiscurso a esse ‘todo complexo com dominante’ das formações discursivas, esclarecendo

³¹ Para Pêcheux (2014, p. 154) “o caráter da forma-sujeito com o idealismo espontâneo que ela encerra, consistirá precisamente em reverter a determinação: diremos que a forma-sujeito (pela qual o ‘sujeito do discurso’ se identifica com a formação discursiva que o constitui) tende a absorver-esquecer o interdiscurso no intradiscurso, isto é, *ela dissimula o interdiscurso no intradiscurso*, de modo que o interdiscurso *aparece* como o puro ‘já dito’ do intra-discurso, (sic.) no qual ele se articula por ‘co-referência’ (sic.)”. Sobre a correferência, Pêcheux (ibid., pg. 154) diz que “designa o efeito de conjunto pelo qual a identidade estável dos ‘referentes’ – daquilo que está em questão – se encontra garantida no fio do discurso. A anáfora constitui o mais visível dos mecanismos linguísticos por meio dos quais esse efeito se realiza.

que também ele é submetido à lei de desigualdade-contradição-subordinação que caracteriza o complexo das Formações ideológicas” (ibid., p.149). Nessa perspectiva, o interdiscurso é o conjunto do dizível, histórica e linguisticamente definido, enquanto o intradiscurso é a formulação.

Assim, sempre falamos com palavras já ditas. Orlandi (2001), então, trata de duas forças que trabalham em conjunto em um discurso – a paráfrase e a polissemia. A paráfrase consiste em retomar um termo e a polissemia em produzir uma filiação de novos sentidos. É nessa tensão que os sentidos se movimentam, e esse movimento acontece porque “a língua é sujeita ao equívoco e a ideologia é um ritual que o sujeito, ao significar, se significa. [...]. É condição de existência dos sujeitos e dos sentidos constituírem-se na relação tensa entre paráfrase e polissemia” (p.37).

Nessa perspectiva, a linguagem e a história são produtos inacabados. E sendo a incompletude a condição da linguagem, diz essa autora (ibid. p. 37), “nem os sujeitos, nem os sentidos, logo, nem o discurso, já estão prontos e acabados. Eles estão sempre num movimento constante do simbólico e da história”.

Necessário se faz entender a noção de metáfora e do efeito metafórico. Na perspectiva da Análise de Discurso, a metáfora não é uma figura de linguagem, não é vista como desvio, mas como transferência (Pêcheux,1993). É assim constituída de sentido. Trata-se de um recurso linguístico fundamental para constituição do sentido (Orlandi, 1996). Segundo Pêcheux (2014, p.240),

o sentido existe exclusivamente nas relações de metáfora (realizadas em efeitos de substituição, paráfrases, formações de sinônimos), das quais certa formação discursiva vem a ser historicamente o lugar mais ou menos provisório: as palavras, expressões e proposições recebem seus sentidos da formação discursiva à qual pertencem

Para o autor (1993), no efeito metafórico, em que há substituição contextual de um termo semântico por outro, mesmo havendo “variação da superfície do texto” (p. 97), há uma equivalência semântica entre eles.

Orlandi (2001) ainda esclarece que por meio do mecanismo da paráfrase, o homem mantém-se em um retorno constante ao já dito, de modo que ele produz uma variedade de enunciados mesmo que não os tenha ouvido antes, levando-o a produzir baseado nesse mesmo mecanismo. Trata-se do princípio da produtividade. Entretanto, em oposição há o princípio da criatividade, existe a possibilidade de o homem romper com esse processo de produção da linguagem. Ou seja, o modo pelo qual o homem rompe com o processo de produção e

demonstra uma nova forma de produzir os dizeres – gerando sentidos diferentes. A esse mecanismo a autora chama de polissemia.

Orlandi (ibid., p. 46) afirma que a ideologia “é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos. O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer”. Em consonância com as ideias de Pêcheux, a autora afirma que a característica da ideologia é dissimular a sua própria existência, levando o sujeito a pensar que, em seu discurso, subjaz a sua própria subjetividade. “Na transparência da linguagem, é a ideologia que fornece as evidências que apagam o caráter material do sentido e do sujeito” (ibid., p. 51).

Para a Orlandi (2001), não se pode perder de vista o fato de que as palavras recebem seus sentidos no interior de formações discursivas e em suas relações. E esses sentidos conferidos às palavras, Pêcheux (2014, p. 146) chamou de “‘caráter material do sentido’ das palavras e dos enunciados.” Isso implica refletir sobre o fato de que qualquer palavra tem seu sentido atribuído por motivação ideológica, resultado de um processo sócio-histórico e sustentada por aquele que a emprega.

Orlandi (2007, p. 53), quando discorre em relação às categorizações das formas de silêncio³², assevera que o silenciamento nos indica que:

[...] como o sentido é sempre produzido de um lugar, a partir de uma posição do sujeito –, ao dizer, ele estará, necessariamente, não dizendo ‘outros’ sentidos. Isso produz um recorte necessário no sentido. Dizer e silenciar andam juntos. Há pois uma declinação política da significação que resulta no silenciamento como forma não de calar mas de fazer dizer ‘uma’ coisa, para não deixar dizer ‘ouras’. Ou seja, o silêncio recorta o dizer. Essa é a sua dimensão política.

Importa dizer, ainda, que o sentido, ao ser discutido sob um caráter materialista a partir do funcionamento da ideologia, permite o diferencial da teoria elaborada por Pêcheux ao trabalhar com uma Semântica Discursiva. Em suas palavras (2014, p. 146):

É a ideologia que fornece (produz) as evidências pelas quais ‘todo mundo sabe’ o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado ‘queiram dizer o que realmente dizem’ e que mascaram, assim, sob a ‘transparência da linguagem’, aquilo que chamaremos o ‘*caráter material do sentido*’ das palavras e dos enunciados

³² a) silêncio fundante - indica que todo processo de significação traz uma relação necessária ao silêncio e b) a política do silêncio (o silenciamento)

Esses pressupostos são, portanto, condição para que o analista seja orientado na teoria discursiva pecheuxiana. No dizer de Orlandi (2005, p. 14):

pensamos a tarefa do analista de discurso como sendo a da construção de um dispositivo teórico que leve o sujeito à compreensão do discurso, ou seja, à elaboração de sua relação com os sentidos, desnaturalizando-os e desautomatizando-os na relação com a língua, consigo mesmo e com a história.

É nessa perspectivava que, para analisar e compreender o discurso da mercantilização do/sobre o Ensino Superior público, sua configuração e institucionalização, buscando, no funcionamento do discurso, a identificação do processo no qual ele se produz e os seus efeitos de sentido, impõe-se mobilizar dispositivos teórico-metodológicos que possibilitam fazer uma leitura (processo de interpretação) mais aproximada do real e que dão respaldo ao que apresentamos/defendemos como tese.

3 A MERCANTILIZAÇÃO DO/SOBRE O ENSINO SUPERIOR PÚBLICO NO BRASIL E OS ECOS DISCURSIVOS NA INICIATIVA PRIVADA

Nesta Seção, tratamos dos ecos discursivos nas formulações que fortalecem o segmento da iniciativa privada nesse nível de ensino e dos reflexos da “reforma” do Estado, alicerçada na ofensiva neoliberal, na reconfiguração da política de educação para o Ensino Superior. Trata-se das condições de produção do discurso da mercantilização do/sobre o Ensino Superior público, no Brasil e da abertura para os sentidos que favorecem a mercantilização de uma atividade pública não-estatal.

3.1 O discurso neoliberal e os reflexos da “reforma” do Estado no movimento de reconfiguração da política de educação superior pública

Com um olhar mais apurado pela teoria social da crítica marxista, observa-se que a política neoliberal implantada no processo de globalização, de modo geral, agrava a má distribuição de renda, causando efeitos perversos e negativos no cenário social brasileiro. Assiste-se a um aumento mais acentuado da pobreza, desencadeando ainda mais violência, discriminação e desigualdade, bem como uma maior precarização dos serviços públicos de saúde, de transporte, de educação, dentre outros, o que prejudica cada vez mais o desenvolvimento econômico do país.

Impõe-se dizer que a política neoliberal foi uma resposta do capital à crise de acumulação de capital (Mészáros, 2002) da década de 1970. Trata-se de uma renovação do liberalismo clássico e seu ideário político a partir de três eixos (Lima, 2005, p.98): “a redução do papel do Estado na economia e a despolitização dos mercados; a defesa intransigente do individualismo; e a concepção de igualdade social como igualdade de oportunidades.” Importa ressaltar que os defensores do ideário neoliberal preferem a antiga denominação ‘liberal’. Lima (ibid, p. 98), então, esclarece as diferenças entre os dois termos:

Existem quatro principais pilares que diferenciam o ‘novo liberalismo’ do liberalismo clássico: sua pretensão à cientificidade; sua articulação com um real processo de mudanças econômicas em curso; seu avanço diante da crise do ‘socialismo realmente existente’ e do alcance do ideário burguês no Leste Europeu e seu caráter absolutamente conservador que o diferencia do liberalismo clássico, considerado como uma ideologia revolucionária, contrária ao absolutismo e ao sistema econômico mercantilista

O neoliberalismo ainda que tenha semelhanças com o liberalismo, influencia uma economia de forma diferente, apoiando a grande aplicação de novas tecnologias e principalmente a abertura de mercado. Para Anderson, (1995, p. 56) “[...] este é um movimento ideológico, em escala verdadeiramente mundial, como o capitalismo jamais havia produzido no passado. Trata-se de um corpo de doutrina coerente, autoconsciente, militante, lucidamente decidido a transformar todo o mundo à sua imagem, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional”.

Na atual conjuntura, o que prevalece no discurso neoliberal (Cavalcante, 2007) são as orientações/recomendações do Consenso de Washington³³ – adotadas, no Brasil, pelo Governo Collor e, também, nos governos posteriores – que contempla um conjunto de reformas estruturais resultantes de uma reunião, em 1989, com a participação do Fundo Monetário Internacional (FMI)³⁴, Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD)³⁵, Banco Mundial (BM), representantes do governo estadunidense e da América Latina. São princípios que têm forma nas políticas de abertura da economia de mercado internacional, de reformas tributárias e administrativas, diminuição do Estado e na defesa da propriedade privada.

Todavia, é o governo de Fernando Henrique Cardoso que fortalece ainda mais o neoliberalismo (Filgueiras, 2006), dando seguimento ao processo das privatizações e outros ajustes na economia do país. Tal postura torna visível sua característica neoliberal de governar. Postura que encontra eco nos ditos de Lima (2005, p. 2012):

A ‘reforma’ do Estado, elabora pelo governo Cardoso propõe alterações específicas na aparelhagem estatal – reforma administrativa e fiscal – e na relação com a sociedade civil – através do aprofundamento da política de privatização e do estabelecimento de parcerias com o setor privado, tanto para as políticas setoriais (infraestrutura, saúde, educação...), quanto para as políticas por segmentos populacionais, como criança e adolescente, mulheres, índios, negros, terceira idade e portadores de deficiência. [...] Já naquele momento, a reconfiguração das relações entre Estado e sociedade, através das privatizações ou das parcerias, estava fundamentada na noção de ‘interesse público’ como estratégia política para a diluição das fronteiras entre o público e o privado.

³³ Recebeu este nome de John Williamson, economista inglês que fomentou a ideia de como os países latino-americanos deveria agir para escaparem das crises.

³⁴ Organização internacional com o objetivo de regular e atuar diretamente no funcionamento do sistema financeiro mundial. Fundada em 1944, com mais de 187 países como seus aliados.

³⁵ É uma instituição financeira que oferece empréstimos a países em desenvolvimento de renda média. É uma das primeiras cinco instituições que integram o Grupo Banco Mundial (agência especializada independente do Sistema das Nações Unidas), sediado em Washington, D.C., EUA.

Nessa perspectiva, identifica-se uma forte intervenção estatal no sentido de garantir o livre desenvolvimento dos monopólios políticos econômicos, bem como a reconfiguração das relações sociais que se dão a partir do intenso processo de abertura do país ao projeto neoliberal. Assim, ainda segundo esse autor (ibid., p. 87-88), caberá a essa nova configuração do Estado:

uma ação reguladora circunscrita à implantação de uma rigorosa disciplina fiscal; a execução de políticas focalizadas no alívio da pobreza; a implantação de uma política de segurança pública; a liberalização do comércio; a desregulamentação e configuração de um novo arcabouço político e jurídico que viabilize, inicialmente, a privatização dos setores mais diretamente ligados à esfera produtiva, especialmente as empresas estatais e, em segundo momento, a privatização dos serviços sociais considerados não exclusivos do Estado, e, por fim, exige a reconfiguração das bases da democracia liberal através do enfrentamento direto com os sindicatos combativos e classistas e os partidos que tenham a ruptura com a ordem do capital em seu horizonte político e do desestímulo aos movimentos sociais, sindicatos e partidos que atuem no horizonte político da colaboração de classes.

Amaral (2007) complementa a postura dessa configuração do Estado, quando em suas formulações assevera que os fatores de produção como a tecnologia, a força de trabalho e a divisão do trabalho passaram a ser organizados de forma mais acentuada em função de uma economia globalizada. Movimento esse, de reorganização, que reflete o contínuo processo de mudança sob o qual se sustenta o modo de produção da sociedade burguesa. Na perspectiva de Marx (2003, p.8), “a burguesia não pode existir sem revolucionar permanentemente os instrumentos de produção – por conseguinte, as relações de produção e, com isso, todas as relações sociais”. Assim, “O poder do Estado tem sido sempre uma forma de manter a hegemonia da classe dominante, dissimulada pelo aparato jurídico que confere uma legalidade aos seus interesses e privilégios” (Florêncio, 2007, p.63). Assevera Marx (2003, p.46) que “o poder político propriamente dito é o poder organizado de uma classe para oprimir a outra”.

Tal Consenso de Washington, conforme referido acima, que colocou as bases para uma guinada neoliberal na América Latina, inclusive no Brasil, funcionou como agenda para os países periféricos, uma vez que esses teriam de se enquadrar nos moldes do referido Projeto para receberem financiamento internacionais e/ou negociarem as suas dívidas externas. A negociação da dívida e o respectivo perdão de parte dela, foi condicionada a implementação dessa política neoliberal (Harvey, 2008), com perda da soberania dos países Latino-Americanos, em favor dos organismos internacionais de crédito.

Segundo Anderson (2008), há três fatores que impulsionam a implantação das diretrizes econômicas neoliberais: ditadura, poder executivo forte e hiperinflação. Esse autor faz um importante relato do caso do Brasil (ibid., p.11)

Recordo-me de uma conversa que tive no Rio de Janeiro, em 1987, quando era consultor do Banco Mundial e fazia uma análise comparativa de cerca de 24 países do Sul, no que tocava a políticas econômicas. Um amigo neoliberal da equipe (...), confiou-me que o problema do Brasil durante a presidência de Sarney não era uma taxa de inflação demasiado alta (...), mas uma taxa de inflação demasiado baixa. ‘Esperamos que os diques se rompam’, ele disse, ‘precisamos de uma hiperinflação aqui, para condicionar o povo a aceitar a medicina deflacionária drástica que falta neste país’

Esse enunciado demonstra o potencial e o *modus operandi* do Projeto neoliberal, bem como a pressão a que foram submetidos os países – inclusive o Brasil – para a adesão e para o cumprimento de todas as condições postas. A incorporação dessa doutrina pelos países latinos nasceu no aspecto econômico, conforme já referido acima, da necessidade da renegociação da dívida externa na qual o FMI e o Tesouro Norte-Americano, só renegociariam se houvesse adesão às medidas, principalmente no que dizia respeito à austeridade fiscal, diminuição do tamanho do Estado e estímulo à iniciativa privada, conforme a agenda do Consenso de Washington. Ressalte-se que o FMI e o Tesouro Norte-Americano foram postos como intermediários entre o governo americano, a banca privada e os governos endividados (Fiori, 2001) e, ao mesmo tempo como tutores da nova ortodoxia político-econômica.

Todavia, estamos em uma sociedade capitalista burguesa, portanto, seríamos ingênuos se entendêssemos a adesão ao Projeto neoliberal pelos governos do nosso País tão somente pela pressão por conta de dívidas e renegociações. Lembrando as palavras de Orlandi (2001, p. 9), conforme já citadas na nossa introdução, “a contribuição da análise de discurso nos coloca em estado de reflexão e, sem cairmos na ilusão de sermos conscientes de tudo, permite-nos ao menos sermos capazes de uma relação menos ingênua com a linguagem”.

A organização do Estado, sua gestão e suas maneiras de formular e implementar “reformas” e políticas públicas são condicionadas pelo imperativo da manutenção do sistema capitalista, cabendo, portanto, ao Estado a preservação da ordem, a promoção da acumulação do capital, e a criação de condições para sua legitimação. Para Mészáros (2002, p.106), “a formação do Estado moderno é uma exigência absoluta para assegurar e proteger permanentemente a produtividade do sistema”. Assim, ele emergiu complementando-o na forma de uma “estrutura totalizadora de comando político do capital”. Ou seja, é parte do

processo que colocou os proprietários dos meios de produção no controle do poder político-econômico.

Cabe lembrar, ainda, que o Estado “[...] é a forma pela qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e na qual se resume toda a sociedade civil, segue-se que todas as instituições comuns são mediadas pelo Estado e dele adquirem uma forma política” (Marx, 1989, p.98). Assim, esse poder político surge necessariamente do fato de que a classe que domina economicamente é, portanto, a classe que domina o Estado.

Nessa seara, o processo de “reformas”, principalmente a partir da década de 1990, período em que o termo “reforma” se tornou lugar-comum nos discursos de governos, de várias instâncias e de veículos midiáticos, vem sendo posto em prática, em meio a muitos debates. Praticamente, todos os setores estão sendo alvos desse projeto neoliberal, inclusive os sociais: administrativos, trabalhistas, previdência social, educacionais – precisamente a educação do Ensino Superior, foco de nosso estudo –, dentre outros. São “reformas” de um amplo projeto do Estado que estão em curso e/ou em debates. Visam, tão somente, responder às necessidades impostas pelo capital em crise e atender aos ditames do projeto neoliberal, restringindo as ações do Estado na economia e nas políticas sociais.

Importa assinalar que as relações entre as “reformas” neoliberais assentadas no Brasil a partir da década de 1990, com o terceiro setor e as políticas públicas, apontam que o Estado brasileiro passa por uma contrarreforma, na concepção de Behring (2008), indo em sentido adverso ao apontado na Constituição de 1988, implicando na focalização, terceirização e privatização das políticas públicas sociais.

Vale ressaltar que o termo “reforma” utilizado em algumas instâncias, precisamente em discursos oficiais de governos e, também, por alguns segmentos da mídia, produz efeitos de sentido que remetem às alterações implementadas no país, sejam econômicas e/ou sociais, decorrentes de mudanças no papel do Estado e na sua função social. “Reforma”, nesses termos, então, implica alterações nas políticas econômicas e sociais, notadamente, que tendem a restringir direitos assegurados, inclusive constitucionais. Também é importante frisar que Behring (2008) entende o reformismo, em termos gerais, como uma proposta de esquerda, ainda que com suas limitações e, assim, o termo “reforma” está utilizado inadequadamente pelo projeto neoliberal em curso.

Mészáros (2002; 2004) assevera que a base material do reformismo deve ser buscada na expansão imperialista que se iniciou em 1870. Para esse autor, a social-democracia ocidental, em sua trajetória inicial, era defensora dos objetivos socialistas. Todavia, a partir de meados da década de 1870, com os debates sobre o Programa de Gotha, ela passou a defender

a estratégia reformista que visava melhorar as condições de existência dos trabalhadores pela introdução de reformas sociais por meio da política parlamentar. Mas, a social-democracia ocidental aderiu claramente a essa estratégia a partir de 1914, com a aprovação dos créditos da Primeira Guerra Mundial pelos deputados social-democratas alemães.

Observa, ainda, esse autor (ibid.), que a social-democrata ao limitar a sua ação política à obtenção de reformas sociais, via parlamento, passou a contribuir para atenuar o conflito capital/trabalho e, assim, ratificou o domínio do sistema do capital sobre a ordem socio-reprodutiva, contribuindo para desviar o movimento do trabalho da luta pelo socialismo. Esclarece, também, que a crise estrutural do capital em 1970 afetou a social-democracia ocidental que, não tendo mais a expansão dinâmica do capital para proporcionar as limitadas vantagens materiais que garantia a determinados setores da classe trabalhadora dos países desenvolvidos, passou a ter cada vez mais dificuldade para manter, por meio da política parlamentar, os limitados ganhos materiais que vinha prometendo até então, pois a crise do capital tem provocado a redução gradativa das margens de reformas para os trabalhadores.

Podemos dizer que há uma ressignificação do termo “reforma” considerando a concepção de alguns autores que veem tal termo como utilizado inclusive pela esquerda, mas também em relação ao que esclarece Mészáros no que diz respeito a tal termo utilizado pela social-democracia ocidental. Concordamos com Mészáros quando afirma que, nessa nova época histórica, é o corte de gastos e de políticas e programas sociais importantes para vários setores, inclusive da classe trabalhadora, além do aumento avassalador do desemprego e, acrescentamos, a restrição do Estado nas políticas públicas para o Educação Superior e o avanço da iniciativa privada nesse espaço de ensino, associado à democratização desse nível de ensino.

Observa-se, pois, que para esse projeto neoliberal em curso o bem social é superestimado e se potencializam o alcance e a frequência das transações de mercado, buscando enquadrar todas as ações humanas no domínio de mercado (Havey, 2008). Identifica-se, então, que os elementos de saber do neoliberalismo mais comumente utilizados são aqueles do mundo da economia, como “‘eficiência econômica’, ‘rentabilidade financeira’ e ‘retorno sobre o investimento’” (Guilbert, 2020, pp. 22-23), dentre outros.

Conforme Harvey (2008), sendo o neoliberalismo uma doutrina bem difundida e aceita em muitos países, facilmente são identificadas práticas políticas e econômicas como desregulação, privatização e retirada do Estado de várias políticas sociais. Tais práticas de cunho neoliberal foram discursivizadas – trata-se do discurso neoliberal (DNL) – e disseminadas por seus representantes em setores estratégicos a exemplo de universidades,

meios de comunicação, instituições financeiras (bancos, FMI, BM), bem como em outras instituições que controlam as finanças e o comércio globais (Harvey, 2008).

Na perspectiva de Guilbert (2020), discurso neoliberal (DNL) e discurso econômico são intercambiáveis e significam “um conjunto de enunciados mais ou menos *coerentes*, que têm em comum a promoção de uma visão empreendedora e puramente econômica da vida e de todas as atividades humanas” (p. 22, **grifo do autor**). Para esse autor, tal discurso induz, efetivamente a tornar produtivo, no sentido econômico, o que não pode sê-lo: o hospital, a justiça, a escola, a universidade. É oportuna a afirmação de Tenório (2023, p. 18) “Em seu funcionamento, o Discurso Neoliberal traz o sentido de naturalização ao lucro do capital financeiro em detrimento do bem-estar social. A partir de uma repetição hegemônica que se atualizada a cada dizer se instaura o consenso do ideário da privatização”.

Compreendemos com Silva (2001) que as políticas públicas se configuram vinculadas com o Estado que, por sua vez, tem abrangência histórica articulada com a dinâmica das transformações sociais, econômicas, políticas e culturais de uma determinada sociabilidade, bem como com a sua capacidade de resolver (ou não) os problemas e os dilemas de sua época. Importa, também, compreender com Rodrigues (2011, p. 14) o que ocorre quando se implementam ações no âmbito de uma política gestada nas esferas superiores. Para esse autor, uma das características principais é que políticas públicas se constituem em decisões e ações que estão revestidas da autoridade soberana do poder público, uma vez que “as políticas públicas são resultantes da atividade política, requerem várias ações estratégicas destinadas a implementar os objetivos desejados e, por isso, envolvem mais de uma decisão política.”

Nessa perspectiva, conforme já afirmamos anteriormente, as diretrizes das políticas educacionais se pautam em uma lógica econômica: a de manutenção da ideologia capitalista. Direccionam a educação à submissão da ordem pré-estabelecida pelas grandes potências internacionais, regidas pelas perspectivas de mudanças em que o Estado produz uma nova visão do seu papel, transferindo para a sociedade e para a família a “tarefa” e a “responsabilidade” para com a educação.

Nessa compreensão, é fundamental entender o processo inerente às políticas públicas e suas múltiplas determinações. Ou seja, a busca do concreto ou, nas palavras de Marx (2008, p.26), “a síntese de muitas determinações, isto é, da unidade do diverso”. Em tal assertiva, trata-se do método, pois no processo investigativo é preciso partir do real, mas retornar ao real e compreendê-lo em sua síntese de múltiplas determinações.

Assim, implica apreender o discurso da mercantilização do/sobre o Ensino Superior público num processo de implantação de um projeto de governo ancorado nos princípios

neoliberais, por meio da criação, formulação e implantação de “reformas”, que são materializadas em programas, projetos de lei, Propostas de Emendas Constitucionais, dentre outros nessa mesma perspectiva, e ações voltadas para tais ou quais classes sociais.

Nesse entendimento, situamos, portanto, as condições de produção, em que foi produzido o discurso da mercantilização do/sobre o Ensino Superior, observando como se dá o percurso desse processo que vem ao longo de décadas se fortalecendo.

Para Courtine (2014, p. 51-52)

O caráter heterogêneo e instável da noção de CP de um discurso faz dela, nessa perspectiva, o lugar em que se opera uma psicologização espontânea das determinações propriamente históricas do discurso (o estado das contradições de classe de uma conjuntura determinada, a existência de relações de lugar a partir das quais o discurso é considerado no centro de um aparelho, o que remete a situações de classe) que ameaça continuamente transformar essas determinações em simples circunstâncias em que interajam os ‘sujeitos do discurso’ o que equivale também a situar no ‘sujeito do discurso’ a fonte de relação de que ele é apenas o portador ou o efeito[...]. (Courtine, 2014, p. 51-52, **grifos do autor**).

Para Orlandi (2001, p. 30), as condições de produção “compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação. Também a memória faz parte da produção do discurso”. Segundo a autora, podemos considerar “as condições de produção em sentido restrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se as consideramos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico”. Daí considerar as Condições de Produção do Discurso categoria essencial para compreender as relações do sujeito em sua participação na produção de sentidos na prática social.

3.2 As condições de produção do discurso da mercantilização do/sobre o Ensino Superior

Na perspectiva da Análise de Discurso pecheutiana, consideramos necessário entender que toda produção discursiva é historicamente determinada, ou seja, o discurso não nasce, espontaneamente, de um psiquismo individual; ao contrário, é socialmente produzida, em um determinado momento histórico, para responder às necessidades postas nas relações entre os homens, para produção e reprodução de sua existência, logo, não é gestada num terreno social político e cultural “neutro”, uma vez que há interesses antagônicos em jogo.

Impõe-se o exercício de interpretação das posições-sujeito e os modos parafrásticos possíveis de se dizer. Reassociações, reformulações propiciam frente às condições de produção dadas, pontos de deriva/deslocamentos. Sempre é possível dizer de outro modo, significar de outro modo, silenciar ou deixar implícito. Por entre as reformulações não há limite. Há jogos de contradição e deslizamentos que trabalham no entrelaçamento da incompletude. Temos movimentos que demanda novos sentidos e é nessa perspectiva que se instaura nosso gesto de interpretação.

Conforme Pêcheux (1993), o funcionamento do discurso somente é devidamente apreendido quando analisamos sua relação com as condições de produções histórico-sociais, em suas contradições, e que as condições de produção do discurso remetem às condições de produção da sociedade capitalista, uma vez que tais condições atuam no processo de constituição de sentidos e trazem à memória a formação social brasileira, a constituição das relações entre capital, Estado, políticas públicas e educação, possibilitando à língua fazer sentido “como trabalho simbólico, pelo movimento do discurso nas relações sociais” (Florêncio *et al.*, 2016, p.68).

Nessa perspectiva, o estudo das práticas discursivas que produzem o sentido da democratização do ensino superior em estreita relação com a mercantilização do/sobre o Ensino Superior no Brasil e, conseqüentemente, o fortalecimento da iniciativa privada nesse nível de ensino exige uma retomada dos conceitos de condições de produção do discurso e memória discursiva³⁶. Dessa forma, o funcionamento das práticas sociais (discursivas) se sustenta a partir de um jogo de interesses que são ressignificados na sociedade capitalista e que vêm sendo fomentados nas relações sociais através da materialização da ideologia dominante. Para Mészáros (2004, p.59)

Compreensivelmente, a ideologia dominante tem uma grande vantagem na determinação do que pode ser considerado um critério legítimo de avaliação do conflito, já que controla efetivamente as instituições culturais e políticas da sociedade. Pode usar e abusar abertamente da linguagem, pois o risco de ser publicamente desmascarada é pequeno, tanto por causa da relação de forças existente quanto ao sistema de dois pesos e duas medidas aplicando às questões debatidas pelos defensores da ordem estabelecida.

Observa-se nas últimas décadas do século XX, e início do século XXI, o imperativo da implantação de “reformas” educacionais tanto em países da América Latina, – contexto do qual o Brasil faz parte –, como em países denominados centrais do comando do capital. Tais

³⁶ Conceito definido na nota de rodapé 12.

estratégias indicam uma intencionalidade para a obtenção de um direcionamento social desse contingente populacional, particularmente da educação superior, formando indivíduos reprodutores da ideologia dominante, acríticos e apenas voltados para o mercado de trabalho. Nesse traçado, restou observada, que as políticas públicas para esse nível de ensino de ensino têm se pautado pela formulação de uma estrutura notadamente privatizada, historicamente consolidada, e fortalecida pelas novas demandas e estratégias governamentais para oportunizar tal etapa do ensino, convergentes com um modelo econômico neoliberal.

Ressalte-se que, no Brasil, a política social é submetida à política econômica que diz visar, prioritariamente, ao alívio da população de baixa renda, cuja classificação em faixas (de pobreza) é estabelecida pelo Estado, associada à educação. Os programas sociais de auxílio de renda vêm sendo dirigidos a essa população, aliviando a miséria dos excluídos, mantendo, entretanto, a desigualdade social e a pobreza. Tal processo de agregação da falta de poder aquisitivo à educação tem sido constante e expressivo, pois é nítido o interesse dos órgãos internacionais que comungam com o capital, em articular e programar a educação nos países periféricos, principalmente aquela que possibilita habilitar uma força laboral para servir ao mercado, em função dos interesses do modo de produção vigente. No dizer de Mészáros (2008, p. 44-45):

As instituições formais de educação certamente são uma parte importante do sistema global de internalização. Mas apenas uma parte. Quer os indivíduos participem ou não – por mais ou menos tempo, mas sempre em números de anos bastante limitado – das instituições formais de educação, eles devem ser induzidos a uma aceitação ativa (ou mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes forem atribuídas. [...]. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou 'consenso' quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados.

Com efeito, regida pela mercadoria, reguladas por contratos e por legislações, assentadas nos princípios do neoliberalismo, as relações de produção capitalista, em seu aspecto geral, não poderiam realizar-se sem a mediação da educação sistematizada, proposta no contexto da crise estrutural do capitalismo contemporâneo, em meio à intensificação das contradições sociais.

Tal concepção, que também converge com os relatórios do Banco Mundial que a associam a redução da pobreza e base para o desenvolvimento econômico, especialmente necessárias na América Latina vem parametrizada por um movimento de “reforma” – que no

entendimento de Behring (2008) trata-se de uma contrarreforma –, que se tornou tema central nos anos 1990 em todo o mundo, e é uma resposta ao processo de globalização em curso, que reduziu a autonomia dos Estados de formular e implementar políticas, e principalmente à crise do sistema capitalista e, conseqüentemente, do Estado, que começa a se delinear em quase todo o mundo nos anos 1970, mas que só assume plena definição nos anos 1980.

No Brasil, a “reforma” do Estado começou nesse momento, em meio a uma grande crise econômica, que chega ao auge em 1990 com um episódio hiperinflacionário. A partir de então, a “reforma” do Estado se torna imperiosa. O projeto capitalista neoliberal brasileiro é selado, conforme já abordado anteriormente, com a desregulamentação dos mercados; a abertura comercial e financeira; a garantia da propriedade privada; a privatização do setor público e a redução do Estado em todos as áreas, inclusive sociais; e a explicitação da desigualdade econômica e social entre as classes, o que implicou o aumento da pobreza e o fortalecimento dos grupos detentores do capital. Tudo isso parametrizado pelo discurso de melhoria da qualidade de vida da população, cuja memória reverbera o discurso da reestruturação produtiva e da qualidade total (Amaral, 2016) centrados em um processo de gestão de qualidade e de produtividade para competir no mercado e acompanhar o desenvolvimento do capitalismo no mundo.

Nessa perspectiva, vamos entender com Amaral (2016, p.120) como se constitui o Discurso da Qualidade Total (DQT):

[...] o DQT se constitui como uma das formas de representação da formação ideológica capitalista. Este é um campo de luta ideológica que se concretiza no espaço de significação que representa: a Formação Discursiva do Mercado. Esta formação discursiva representa a formação ideológica capitalista; articula os diversos saberes já sedimentados, que circulam na sociedade em prol da sua reprodução, e produz saberes diferentes, caracterizando o ‘novo’, que sinaliza o futuro, para a modernização desta sociedade.

Vê-se, pois, que o campo ideológico desse Discurso da Qualidade Total, que caracteriza o ‘novo’ e sinaliza o futuro, se inscreve numa determinada concepção de economia de mercado (neoliberal), que submete as diversas políticas sociais, inclusive as educacionais, aos critérios exclusivamente mercadológicos.

Amaral (2016, p. 141), acrescenta:

O DQT é produto de um trabalho entre vários discursos que veiculam na sociedade contemporânea as idéias (sic.) voltadas para o

fortalecimento do capitalismo. Esse produto tem um espaço de significação próprio, um ponto de encontro dos diversos discursos que o constituem: a Formação Discursiva do Mercado, um espaço comum para os sujeitos que transitam entre um discurso e outro, marcando posições discursivas diferentes, mas todas convergindo para uma ‘rede de formulações’ própria do discurso mercadológico.

Esse processo de mercantilização provoca mudanças substanciais na organização e no funcionamento do sistema nacional de ensino superior do país. Observa-se os reflexos da política neoliberal na educação que passa a ser mediada pelo interesse do capital, em que novas perspectivas de mudanças que supõem a privatização da educação e/ou no dizer de Fontes (2010) empresariamento de novo tipo, conforme já referido anteriormente, em especial do ensino superior, materializadas em marcos legais, são apontadas como alternativas para democratizar o acesso ao ensino superior.

No dizer de Dourado (2002), a crítica ao Estado intervencionista³⁷, efetivada pelos partidários do neoliberalismo, e a busca de minimização da atuação do Estado no tocante às políticas sociais, pela redução ou desmonte das políticas de proteção, são prescritas como caminho para a retomada do desenvolvimento econômico por meio da “reforma” do Estado. Tal defesa ideológica implementada por uma modernização e racionalização do Estado, com o objetivo de superação das mazelas do mundo contemporâneo (desemprego, hiperinflação, redução do crescimento econômico...) e de adaptação às novas demandas pelo processo de globalização em curso. Nessa linha de raciocínio, Fernando Henrique Cardoso (1998, p. 15), um dos partidários do neoliberalismo, afirma:

Vivemos hoje num cenário global que traz novos desafios às sociedades e aos Estados nacionais (...). É imperativo fazer uma reflexão a um tempo realista e criativa sobre os riscos e as oportunidades do processo de globalização, pois somente assim será possível transformar o Estado de tal maneira que ele se adapte às novas demandas do mundo contemporâneo.

Ora, se, como afirma Amaral (2005, p. 294), “o discurso consiste em um resultado concreto do processo de imbricação da língua com a história, o que implica o reconhecimento da relação dessa prática específica, o discurso, com a prática social em geral”, interessa observar que o discurso da mercantilização do/sobre o ensino superior é produzido em uma prática social e, por isso mesmo, configura-se na relação entre a ordem da língua – lugar de

³⁷ Para os reformadores do neoliberalismo, a intervenção do Estado na economia e nos processos de produção impede o desenvolvimento do capital e do trabalho. “...o intervencionismo estatal é antieconômico e antiprodutivo, não só por provocar uma crise fiscal do Estado e uma reviravolta dos contribuintes, mas sobretudo porque desestimula o capital a investir e os trabalhadores a trabalhar” (Laurell, 1997, p. 192).

materialização do discurso – e a ordem da história, condição de sustentação de sentidos possíveis.

Nesse contexto, situamos os vários Programas governamentais, que são substituídos e/ou reformulados, a exemplo do Fies (que substitui o Creduc³⁸) e do ProUni que, na ótica dos governos (de cada período), visam melhorar a educação no país, possibilitando aos jovens realizarem a sua graduação a partir do financiamento das mensalidades.

Ressalte-se que a maioria dos países tem seus programas de financiamento estudantil. Dentre eles, os Estados Unidos que, no ano de 2015 (governo de Obama), propôs financiar algo em torno de 43 bilhões de dólares. E já havia sido investido 1,2 trilhões. Importa ainda registrar que a Alemanha, o Japão e o Chile também contam com seus programas de financiamento, e já passaram por ajustes.

O Brasil está entre os poucos países que demorou a criar mecanismos de fomento para aumentar as matrículas no ensino superior e atender à demanda carente de recursos financeiros. É a partir de 1994 que se inicia, no Brasil, um consistente processo de redução de gastos públicos federais para o conjunto das instituições federais de ensino superior (IFES) e se desencadeia com a retomada, em grau muito mais acirrado que na década de 1970, sob a ditadura civil-militar, da privatização desse nível de ensino.

A seguir, tomamos como base alguns registros que possibilitam delinear o quadro situacional dessa vertente mercantilista que vem assolando o Ensino Superior público no Brasil.

Segundo Sguissardi (2000), na apresentação da Sinopse Estatística do Ensino Superior de Graduação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), de 1994 a 1998 os efetivos discentes aumentaram em 36% nas IES privadas, 12.4 % nas IES federais e 18.5 % nas IES estaduais. Ou seja, no quadriênio as matrículas da rede privada aumentaram duas vezes as da rede estadual e três vezes as da rede federal.

É, ainda, Sguissardi (2000, p.4) que revela a distribuição das IES, em 1998, quanto à natureza (Universidades, Faculdades Integradas, Centro Universitários e estabelecimentos isolados) e quanto à dependência administrativa (federal, estadual, municipal e particular):

De um total de 973 IES, 153 são universidades (39 federais, 30 estaduais, 8 municipais e 76 particulares), isto é, 69 públicas e 84 privadas. São 93 as

³⁸ Vale ressaltar que o Creduc foi criado no período civil-militar, em agosto de 1975, no Governo de Ernesto Geisel (1974-1979). Tratava-se de um sistema de financiamento dos estudos para o ensino superior, com o objetivo de conceder empréstimos a estudantes para o pagamento de mensalidades e o custeio de despesas durante o desenvolvimento do curso de graduação. Isso evidencia que, bem antes da Reforma que se intensificou na década de 1990, já se usava dessa estratégia.

Faculdades Integradas e os Centro Universitários, todos particulares. Os estabelecimentos isolados somam 727, assim distribuídos: 18 federais, 44 estaduais, 70 municipais e 595 particulares, isto é, 62 públicos e 665 privados. Temos, portanto, de um total de 973, 842 privadas ou 86.5% e 131 públicas ou 13.5%.

Os dados são reveladores da política privatista adotada no Brasil que vem sendo delineada e, na nossa compreensão, está latente o desfecho desse processo. Para balizar nossas reflexões, trazemos alguns dados estatísticos do Censo da educação superior de 2021 e 2020³⁹ que possibilitam uma leitura desse mecanismo de fomento que se processa nesse espaço de ensino.

De acordo com o Censo do Ensino Superior (MEC/INEP)⁴⁰, em 2020, foram registradas 8.680.354 matrículas (3.765.475 ingressos) em cursos de graduação, sendo 1.956.352 matrículas (527.006 ingressos) em IES públicas e 6.724.002 matrículas (3.238.469 ingressos) em IES privadas. É possível observar que a rede privada conta com mais de 6,7 milhões de alunos, o que garante uma participação de 77,5% do sistema de educação superior, ficando a participação da rede pública com apenas 22.5%. No que diz respeito à categoria administrativa, a rede pública (federal, estadual e municipal) conta com 304 instituições, enquanto a rede privada com 2.153, ou seja, uma diferença de mais de 600% (seiscentos por cento).

No ano de 2021⁴¹ foram registradas 8.986.554 matrículas (3.944.897 ingressos) em cursos de graduação, sendo 2.078.661 matrículas (492.141 ingressos) em IES públicas e 6.907.893 matrículas (3.452.756 ingressos) em IES privadas. A rede privada conta com mais de 6,7 milhões de alunos, o que garante uma participação de 77,5% do sistema de educação superior, ficando a participação da rede pública com apenas 22.5%. Quanto à categoria administrativa, a rede pública (federal, estadual e municipal) conta com 313 instituições, enquanto a rede privada com 2.261, ou seja, uma diferença de mais de 700% (setecentos por cento).

³⁹ Em decorrência da pandemia de Covid-19, a data de referência da pesquisa precisou ser flexibilizada para 30 de junho de 2021 a fim de representar o final do ano letivo de 2020, em decorrência das alterações nos calendários acadêmicos das IES. Esse censo de 2020 incluiu um novo bloco de informações sobre as estratégias adotadas pelas Instituições de educação superior para enfrentamento da situação imposta pela pandemia de Covid-19.

⁴⁰Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/tabelas_de_divulgacao_censo_da_educacao_superior_2020.pdf Acesso em: 23.01.2024.

⁴¹ Fonte: Mec/Inep - MEC/Capes; Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf-portarias/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf Acesso em 05.10.2022. Leitura baseada na Tabela elaborada por Inep/Deed Estatísticas Gerais da Educação Superior, por Categoria Administrativa – Brasil – 2021 Estatísticas Básicas Categoria Administrativa Total Geral Pública Privada Educação Superior - Graduação Educação Superior

No censo educação superior 2023⁴², conforme o INPE/MEC, o número de matrículas seguiu a tendência de crescimento dos últimos anos e chegou a mais de 9,9 milhões – um aumento de 5,6% entre 2022 e 2023: o maior desde 2014. As instituições privadas concentraram a maioria dos matriculados: 79,3% (7.907.652) – um crescimento de 7,3%, no mesmo período. Já as instituições públicas registraram 20,7% (2.069.130) das matrículas, uma ligeira queda de 0,4%, no mesmo intervalo.

Vale, registrar, ainda, que nesse ano de 2023, houve mais de 4,9 milhões de ingressantes (estudantes que iniciaram um curso de graduação em 2023). Desses, 88,6% (4.424.903) na rede privada e 11,4% (569.089), na rede pública.

Outro registro importante é o ingresso na modalidade EaD que representou 66,4% (3.314.402) e em cursos presenciais foi de 33,6% (1.679.590). Em contraponto ao panorama geral de ingressantes (em que o EaD supera o presencial), na rede pública especificamente, a maior parte dos ingressos ocorreu nas graduações presenciais: 85% (481.578). Os outros 15% (87.511) são alunos de cursos a distância. Essa diferença considerável também pode ser notada, porém ao contrário, na rede privada. Neste caso, 73% (3.226.891) dos ingressos foram na modalidade EaD, enquanto 27% (1.198.012) ingressaram em cursos presenciais.

É interessante, ainda, ressaltar que o censo de 2023 registrou 2.580 instituições de educação superior. Dessas, 87,8% (2.264) eram privadas e 12,2% (316), públicas. Nesse contexto, a rede privada ofertou 95,9% (23.681.916) das mais de 24,6 milhões de vagas. Já a rede pública foi responsável por 4,1% (1.005.214) das ofertas, com 65,5% (658.273) dessas vagas em instituições federais. Na modalidade de Educação a Distância (EaD), a oferta de vagas, nas IES privadas, foi de 77,2% (19.181.871); já as presenciais representaram 22,8% (5.505.259).

Esse é o panorama da educação superior no Brasil. Observamos, nos registros apresentados, o avanço da iniciativa privada nesse espaço de ensino, bem como a demanda e a oferta na modalidade de educação a distância.

São priorizadas “reformas” institucionais e administrativas, materializadas em marcos legais, que privilegiam a privatização, a terceirização e publicização, dentre outros. Tais mecanismos priorizados via bolsas e/ou financiamento (patrocinados pelo erário público), recorrentes em programas de financiamento para o Ensino Superior, ajudam a manter a reprodução capitalista e a encobrir a intenção de adequar o Estado aos interesses do

⁴² Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/mec-e-inep-divulgam-resultado-do-censo-superior-2023> Acesso em 03.03.2024.

capitalismo neoliberal. Também produzem excelentes resultados ideológicos por sua capacidade de conferir a determinadas práticas sociais um caráter de consenso, mascarando seu comprometimento com grupos e práticas que poderiam ser contestáveis.

Dessa forma, vimos assistindo à precarização da educação pública, a desvalorização e o esfacelamento desse nível de ensino como direito de todos e o consequente desmonte das universidades – e dos Institutos Federais –, paralelo ao fortalecimento do segmento particular que cresceu e se consolidou amparado pelos princípios constitucionais. Todavia, como vimos em Marx (1991) no que se refere à origem dos direitos humanos, a partir das críticas à retórica da universalidade dos direitos humanos, à época, que estes são históricos e representativos da classe burguesa, tendo origem para proteger os direitos privados de uma classe específica.

Vale ressaltar que as políticas públicas educacionais, inseridas, pois, no conjunto das políticas sociais, embora asseguradas legalmente como direito universal e dever do Estado, são burguesas, pois, sendo o sistema educacional administrado por um estado burguês, o processo educativo tende a cumprir as determinações do capital, favorecendo à classe dominante em detrimento dos menos favorecidos. Retomando a afirmação de Marx (2003, p.46) “o poder político propriamente dito é o poder organizado de uma classe para oprimir a outra”.

A partir do exposto, fazemos uma leitura que nos auxilia na compreensão e na identificação do discurso da mercantilização do/sobre o Ensino Superior público, em diversas instâncias, diferentes governos e períodos que busca ampliar o acesso ao ensino superior, como democratização da educação nesse nível de ensino, associado à expansão da iniciativa privada.

Cabe questionar se seria uma contradição ao associar o sentido de democratização à ampliação do espaço privado para atender a essa demanda e à retração do Estado no seu papel de condutor e executor de políticas sociais, particularmente de políticas educacionais para o ensino superior. Ou já efeito da ressignificação do sentido de democratização na perspectiva neoliberal? Não vemos como uma contradição, mas como uma ressignificação, uma vez que o sentido de democratização filia-se à perspectiva neoliberal, associando à ampliação do acesso ao Ensino Superior por meio de financiamento de iniciativa privada e/ou bolsas financiadas pelo erário público a instituições privadas.

Recorremos ao termo “democracia fraturada” tomado de Almeida (2023), precisamente do seu título de tese, desta feita, para associá-lo ao surgimento e avanço da ofensiva neoliberal no Estado, que vem tomando corpo, há décadas, nos diferentes períodos

históricos, em diferentes governos, caracterizado pelos efeitos da crise estrutural do capital (Mészáros, 2002).

Orlandi (1993, p. 12), acerca do discurso como um processo de resignificação dos sentidos, afirma “O sentido anterior é desautorizado. Instala-se outra tradição de sentidos que produz os outros sentidos nesse lugar. Instala-se uma nova ‘filiação’. Esse dizer irrompe no processo significativo de tal modo que pelo próprio surgir produz sua memória”.

Nessa perspectiva teórica sobre memória, Florêncio *et al.* (2016) assim se expressa: “A esse lugar anterior, onde estão os já ditos, prontos a serem convocados, a AD denomina memória discursiva, lugar de retorno a outros discursos, não como repetição, mas como resignificação”.

Na próxima subseção veremos, na história, as formulações dos Programas para o Ensino Superior lançados/implementados por diferentes governos em diferentes períodos, ao longo de décadas, bem como da Proposta de Emenda Constitucional (PEC nº 206/2019) – que propõe cobrar mensalidades nas instituições de ensino superior públicas.

A recuperação do percurso histórico dos Programas e da PEC 206/2019 a partir de suas relações com outros discursos, em que se impõe a necessidade de apreendê-lo numa perspectiva que remete os documentos (arquivos)⁴³ à memória discursiva⁴⁴, traz importantes componentes que, analisados de uma perspectiva crítica marxista, possibilitam extrair elementos que apontam pistas para a compreensão no funcionamento discursivo dos sentidos produzidos no discurso da mercantilização do/sobre o Ensino Superior em estreita relação com a privatização desse nível de ensino que está em curso.

Partimos dos pressupostos de que o discurso da mercantilização do/sobre o Ensino Superior público reverbera em diferentes instâncias e em diferentes governos, materializados em Programas, a exemplo do Reuni, há décadas, com o propósito de naturalizar a privatização do Ensino Superior público. Também é possível dizer que esse discurso não se esgotou em suas formulações, continua produzindo sentidos que se legitimam a favor do bloco histórico neoliberal a exemplo da PEC 206/2019 e, mais precisamente, do Future-se (PL 03076/2020) – cuja materialidade será analisada na próxima seção cinco. Conforme afirmamos na introdução, o Programa Reuni, materializado no Reuni 2008 – Relatório de Primeiro Ano (BRASIL/MEC/ SESu /DIFES, 2009) será posto em análise.

⁴³ Conceito definido na Nota 7, na concepção de Orlandi (2002, p.11).

⁴⁴ A memória discursiva é “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma de pré-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra” (Orlandi, 2001, p. 31).

4 O INTERDISCURSO NOS PROGRAMAS GOVERNAMENTAIS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA

É possível considerar que o funcionamento discursivo da mercantilização do/sobre o Ensino Superior público se estrutura em torno de um saber discursivo já sedimentado que se inscreve em uma memória discursiva, em que o já dito (interdiscurso) aparece no processo discursivo e faz dele um lugar compartilhado entre discursos diferentes que se confrontam e encontram limites de sentidos. Para Cavalcante (2007, p.48), “O conjunto de formulações desse saber discursivo que torna possível novos dizeres, através do retorno ao ‘já dito’, é o que se denomina interdiscurso. [...]”. O interdiscurso é, pois, a possibilidade de fazer circular, em novos discursos, formulações já enunciadas anteriormente, numa outra conjuntura dada, transmitidas de geração em geração e reguladas pelas instituições. É esse processo que vamos demonstrar.

4.1 CREDUC: os ditos do primeiro programa para o financiamento do Ensino Superior e o avanço da iniciativa privada

O Programa de Crédito Educativo (CREDUC)⁴⁵ foi criado pelo Governo Federal, no período civil-militar, em 23 de agosto de 1975, no Governo de Ernesto Geisel (1974-1979), com base na Exposição de Motivos nº 393, de 18 de agosto de 1975, apresentada pelo Ministério da Educação e Cultura. Foi implantado, no primeiro semestre de 1976, nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. No segundo semestre do mesmo ano, foi estendido a todas as Instituições de Ensino Superior do país, reconhecidas ou autorizadas. Foi institucionalizado pela Lei nº 8.436, de 25 de junho de 1992. Tratava-se de um sistema de financiamento dos estudos para o ensino superior, com o objetivo de conceder empréstimos a estudantes para o pagamento de mensalidades e o custeio de despesas durante o desenvolvimento do curso de graduação. Primeiro Programa lançado nessa perspectiva de empréstimos para estudantes do ensino superior cursar a graduação na iniciativa privada.

Tal Programa inicialmente funcionava com os recursos provenientes do Fundo de Assistência Social, derivado de rendimentos de loterias. Na primeira fase, funcionou com

⁴⁵ Consultar em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/mcreduc.pdf> Acesso em 09.02.2023.

recursos da Caixa Econômica Federal (CEF), do Banco do Brasil (BB) e dos bancos comerciais⁴⁶.

Lê-se, pois, no portal do FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação /MEC⁴⁷:

O ensino superior no Brasil teve grande impulso a partir de 1970 com o aumento de recursos orçamentários para a ampliação das universidades federais, assim como com a definição de metas e a formulação de políticas para promover a ampliação do acesso ao ensino superior no Brasil. [...] essa era uma forma de democratizar o acesso ao ensino superior, facilitando o ingresso de estudantes de baixa renda na faculdade, tendo beneficiado mais de 870 mil estudantes.

Nessa formulação, o que caracteriza promover a ampliação do acesso ao ensino superior está vinculado a uma posição que se filia ao discurso da mercantilização do/sobre o Ensino Superior público, que defende a minimização da atuação do Estado no tocante às políticas educacionais e, assim, a ampliação do espaço privado no setor educacional, precisamente do Ensino Superior. Ambas em consonância com a adequação da educação às exigências do mercado, e a expansão nos moldes do ideário neoliberal. Os recursos discursivos para a produção desse efeito de sentido se expressam quando observamos a ressignificação do sentido de democratizar na perspectiva do discurso neoliberal, uma vez que a ampliação do acesso ao nível superior é pela via da iniciativa privada, facilitando o ingresso de estudantes de baixa renda na faculdade, por meio de financiamento, custeado pelo erário público, mas que, no final do curso, ainda resta conta a pagar para o estudante.

Em 1983, no Governo de João Figueredo (1979-1985), o programa teve sua forma de custeio alterada e os recursos passaram a ser providos pelo orçamento do MEC e pelo Fundo de Assistência Social (FAS), gerado pelas loterias, ocasião em que a CEF se tornou o único Agente Financeiro. Com a nova Constituição Federal, em 1988, (CF/1988) os recursos gerados pelas loterias deixam de contemplar o crédito educativo e a manutenção do programa passa a depender de recursos do MEC, administrados pela CEF. Alteração essa ocasionada no Governo de José Sarney (1985-1990). No entendimento desse governo, era intenção ampliar o número de estudantes atendidos, mas, para que pudesse cumprir suas finalidades sociais e educativas, era necessária uma reformulação. O Creduc entrou em crise em 1991, ainda no governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), devido à inadimplência, ausência de

⁴⁶ Ressalte-se que para o sistema de amortização do empréstimo, utilizava-se a Tabela Price, que tinha como principal característica apresentar prestações iguais.

⁴⁷ Consultar em: <https://www.fn.de.gov.br/financiamento/fundeb/area-para-gestores/dados-estatisticos/item/4752-hist%C3%B3rico> Acesso em 09/02/2023.

recursos necessários para funcionamento do projeto e inexistência de mecanismos/instrumentos adequados de correção dos débitos pela inflação, além do processo ineficaz de cobrança para garantir a efetiva devolução dos recursos concedidos.

Assim, com a Lei nº 8.436, de 30 de junho de 1992, publicada em 1º de julho de 1992, foi institucionalizado o Creduc, estabelecendo que 30% da renda líquida das loterias e dos prêmios não procurados seriam destinados ao programa. O Creduc passou a ser administrado e supervisionado pelo MEC. Em 1996, no Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) ocorreram outras alterações: restringiu-se o acesso, unicamente para o pagamento das mensalidades, a estudantes carentes de instituições privadas.

4.2 O Fies e os dizeres de um financiamento público para as IES privadas

Para substituir o Creduc, em 1999, foi criado, no governo de Fernando Henrique Cardoso, o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), instituído pela Lei 10.160, de 12 de julho de 2001.⁴⁸ – atualmente chamado de Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) – com taxas de juros mais baixos do que o cobrado no mercado (6,5%), com o objetivo de financiar a graduação de estudantes matriculados em cursos superiores presenciais, não gratuitos e com avaliação positiva nos processos de avaliação conduzidos pelo MEC.

Vale lembrar, conforme já mencionamos, que nos anos 1990, especialmente na gestão de Fernando Henrique Cardoso, as políticas públicas são reorientadas por meio, entre outros processos, da “reforma” de Estado que produz alterações nos padrões de intervenção estatal, redirecionando mecanismos e formas de gestão e, conseqüentemente, as políticas públicas e, particularmente, as políticas educacionais para o Ensino Superior em sintonia com os organismos multilaterais.

Não é de se estranhar que, consubstanciado nessa lógica, Fernando Henrique Cardoso (1998, p. 15) propõe o enxugamento da máquina estatal e a privatização de bens e serviços em que a “reforma” do Estado é entendida como superação de “visões do passado de um Estado assistencialista e paternalista” por meio da transferência da produção de bens e serviços “à sociedade, à iniciativa privada”.

Assim, é nessa perspectiva que o Fies é criado e corporificado. Ou seja, democratizar o acesso ao Ensino Superior é ampliar a expansão desse nível de ensino, fortalecendo o

⁴⁸ Disponível em: <https://www.pravaler.com.br/quem-criou-o-fies/> acesso 25.03.2023.

crescimento do setor privado. É preciso lembrar que foi no governo de Fernando Henrique Cardoso a instituição do Decreto n. 2.306 (19/08/97) que regulamentou o Sistema Federal de Educação – normatizando a tipologia e as atribuições das instituições de ensino superior, admitindo, de forma definitiva, as IES com fins lucrativos e estabelecendo, na referida tipologia, a diversificação daquelas instituições,⁴⁹ cuja lógica foi consubstanciada na LDB.⁵⁰ Sguissardi (2000, p. 48-49), ao abordar os processos de alterações no campo da educação superior, indica que, no caso da diferenciação institucional, as políticas educacionais em curso no Brasil, em face do discurso da incapacidade de absorver toda a demanda para a educação superior, recomendam o estabelecimento oficial da “dualidade institucional universidades de pesquisa – que associaria ensino-pesquisa-extensão – e universidades de ensino, no caso presente representadas pelas IES não-universitárias, das quais não se exige o vínculo ensino-pesquisa-extensão, posto que centradas especialmente nas atividades de ensino”. Também foi nesse mesmo governo a instituição do Decreto n. 3.860/2001, que alterou as regras de organização do Ensino Superior e de avaliação de cursos, “[...] que consolidou a expansão do empresariamento do ensino superior, no Brasil” (Chaves, 2010, p. 487).

Tais políticas, ao segmentarem a educação superior por meio do estímulo à expansão das matrículas e à diversificação institucional, mascaram as mudanças na identidade e na função social da universidade. Catani e Oliveira (2002), ao analisar essas alterações no campo universitário, chamam a atenção para o processo de metamorfose das universidades públicas, destacando que a lógica intrínseca a esse movimento não respeita a história, a identidade e o processo de construção de autonomia em cada instituição. Essa lógica resulta, segundo os autores, como decorrência da política de diversificação e diferenciação da educação superior no país, implementada com o objetivo de expandir de forma acelerada o sistema. Assim, naturalizam esse campo como serviço e, na maioria dos casos, restringem a educação superior à função ensino.

⁴⁹ Em relação à diversificação das fontes de financiamento, tais políticas recomendam (Sguissardi, 2000) que o Estado, enfraquecido pelo déficit público, deve se afastar, gradativamente, da manutenção desse nível de ensino. Essa orientação responderia à ‘tese’ de que a educação, particularmente a superior, seria um serviço público não exclusivo do Estado, resultando a proposta do Plano Diretor de Reforma do então governo de transformação das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) em organizações sociais, além das propostas do MEC de nova matriz de financiamento e de autonomia das IFES – inclusive os contratos de gestão.

⁵⁰ O art. 45 da LDB define que: “A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especificação.” (Brasil, 1996). O art. 7º do Decreto 3.860/2001 define que: “Quanto à sua organização acadêmica, as instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino classificam-se em: I – universidades; II – centros universitários; e III – faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores”.

Desse desdobramento, a instituição historicamente autônoma em relação ao Estado e ao mercado passa a ser entendida como organização social, resultando em novas formas de adequação ao mercado. É importante destacar as denúncias às manobras da Organização Mundial do Comércio (OMC) de incluir a educação como um dos 12 setores de serviço capitulados no Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços, constituindo-se, desse modo, em um progressivo programa de privatização da educação e controle externo às políticas educacionais, bem como em processos de clara mercantilização da educação. A esse respeito, Gazzola (2002) afirma, em artigo, ao jornal *Ciência Hoje*, em relação à OMC:

Ao arrolar a educação como um item de serviço a ser regulamentado pelo GATT, estariam dadas todas as condições para a remoção de quaisquer obstáculos à sua completa mercantilização. Passariam a vigorar para os então chamados serviços educacionais as mesmas normas atinentes aos demais serviços. (...) A soberania das nações na condução de suas políticas educacionais, condição imprescindível para a consolidação e para a garantia de sociedades menos desiguais e mais desenvolvidas, cederá lugar a um mercado voltado exclusivamente para a lucratividade crescente. Assim concebida, a educação estaria transformada em mercadoria, deixando de ser vista como o espaço onde as nações buscam sua autonomia, constroem, conservam e desenvolvem seus valores e plasmam sua cultura. A inclusão da educação, particularmente do ensino superior, como um dos setores de serviço incluídos no GATT assinala a permanência inaceitável da estratégia colonialista tradicional das potências hegemônicas no cenário mundial.

Chauí (1999, p. 220), ao se posicionar sobre essas “reformas”, assevera que essa instituição se constitui em uma universidade operacional “voltada para si mesma enquanto estrutura de gestão e de arbitragem de contratos. Em outras palavras, a universidade está virada para dentro de si mesma, mas, como veremos, isso não significa um retorno a si e sim, antes, uma perda de si mesma”. Continua Chauí (id., p. 222), “Essa universidade não forma e não cria pensamento, despoja a linguagem de sentido, densidade e mistério, destrói a curiosidade e a admiração que levam à descoberta do novo, anula toda pretensão de transformação histórica como ação consciente dos seres humanos em condições materiais determinadas”.

O Fies permite aos estudantes efetuarem o pagamento das mensalidades financiadas somente após o final do curso. Dependendo do caso, as prestações não podem comprometer mais que 10% da renda familiar. Podem solicitar o financiamento os estudantes de cursos presenciais de graduação não gratuitos com avaliação positiva no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), oferecidos por instituições de ensino superior

participantes do Programa, e que atendam as demais exigências estabelecidas nas normas do Fies para essa finalidade.

Ressalte-se que os cursos que ainda não possuam avaliação no SINAES e que estejam autorizados para funcionamento, segundo cadastro do MEC, também poderiam/podem participar do Programa. Vale, ainda, ressaltar que algumas mantenedoras de Instituição de Ensino Superior fazem a adesão ao FIES com limite financeiro que, na medida em que os estudantes finalizam suas inscrições no Sistema FIES, vai sendo reduzido proporcionalmente até chegar ao ponto em que se esgota e novas inscrições não são mais aceitas. A conclusão da inscrição, portanto, fica condicionada à disponibilidade do referido recurso, que pode, a critério da mantenedora, ser alterado a qualquer momento.

O governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011)⁵¹, ampliou o Programa e fez alterações no que diz respeito à operacionalização do Fundo que era feita pela CEF e pelo BB, com as mudanças das regras do Fies⁵² desde 2010, passou para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Para contratos firmados a partir de 15/01/2010 (último ano de governo Lula) as taxas de juros de financiamento caíram de 6,5% para 3,45% a.a. (abaixo da SELIC) e o alargamento do período de carência de 6 meses para 18 meses. Ressalte-se que, conforme a Lei 12.202, de 14/07/2010⁵³, o período de amortização das mensalidades se estendeu para três vezes o período financiado, tempo de duração da graduação.

Além dessas inovações, o Fies passou a operar em fluxo contínuo, permitindo novos pedidos de financiamento em qualquer período do ano. Para os contratos de financiamento formalizados no âmbito do FIES em exercícios anteriores, o FNDE assume o papel de agente operador em 30/06/2010.

No dizer de Chaves (2010, p.487):

O Governo de Luís Inácio Lula da Silva dá continuidade a essa política privatista, por meio de novos instrumentos legais que favoreceram a expansão do setor educacional privado, como o Decreto n. 4.914⁵⁴, de 11/12/2003, que concedeu autonomia aos centros universitários, e o Decreto

⁵¹Consultar em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2010/10/20/lula-diz-que-novo-modelo-do-fies-beneficia-quem-busca-financiamento-para-curso-superior.htm> Acesso em: 09/02/2023.

⁵² Consultar em: <https://www.pravaler.com.br/blog/fies/novas-regras-do-fies/> Acesso em: 09/02/2023.

⁵³ Altera a Lei 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior – Fies (permite abatimento de saldo devedor do FIES aos profissionais do magistério público e médicos dos programas de saúde da família; utilização de débitos com o INSS como crédito do FIES pelas instituições de ensino; e dá outras providências.

⁵⁴ Consultar em: <https://www2.camara.leg.br> Acesso em 09.02.2023.

n. 5.622, de 19/12/2005⁵⁵, que regulamenta a educação a distância (EAD) no Brasil, entre outros.

Vejamos como se processa essa lógica na formulação seguinte, quando o presidente Luís Inácio Lula da Silva no pronunciamento do dia 20.10.2010,⁵⁶ na cerimônia em que foi anunciado o fim da exigência de fiador para alunos de baixa renda e de cursos de licenciatura que buscam o crédito do Fies afirma: “[...] novo modelo do Fies beneficia quem busca financiamento para curso superior.” Segundo ele, ainda, “o impacto seria positivo diante da dificuldade enfrentada por quem procura um fiador”. Vê-se, pois, onde reside o destaque de tal pronunciamento: no fiador. Resolvida, então, essa questão, passa a atender ao público beneficiário.

Observa-se que é nítida a dimensão dada ao financiamento de um curso superior no setor privado. Mas, é silenciada a dívida que esse aluno assume, bem antes de sua formação profissional! Lembrando, ainda, que existe uma universidade pública que deveria atender a essa demanda. Mas, tal perspectiva é silenciada.

Sobre o processo de mercantilização do/sobre o Ensino Superior, diz Chaves (2010, p 487) “Observa-se que tais medidas legais fortalecem e aprofundam a política de diversificação institucional e liberalização para a criação de instituições isoladas voltadas ao mercado, sendo decisivo para o crescimento explosivo do setor privado do ensino superior, no período pós-LDB” e, em particular, a partir de 2007, quando o processo de mercantilização do/sobre o ensino superior brasileiro adquire nova configuração com a formação dos oligopólios (grandes empresas privadas que controlam a maioria dessa oferta educacional), a partir das fusões e compras de instituições pequenas e com a inserção das IES privadas no mercado de ações do capital.

No Governo de Dilma Rousseff (2011-julho/2016) o Fies se tornou uma das principais alternativas para quem almeja realizar a sua graduação, mas não tem condições de arcar com as mensalidades.⁵⁷ Essa era a retórica do governo. Vê-se que, subjacente a esse discurso da mercantilização do/sobre o Ensino Superior, que vem sendo formulado e retomado pelos governos de diferentes conjunturas, embora com distintas especificidades, ao longo de décadas, a iniciativa privada é uma das principais alternativas para quem almeja realizar a sua graduação, mas não tem condições de arcar com as mensalidades.

⁵⁵ Consultar em: <https://www.planalto.gov.br> Acesso em 09.02.2023.

⁵⁶ Consultar em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2010/10/20/lula-diz-que-novo-modelo-do-fies-beneficia-quem-busca-financiamento-para-curso-superior.htm> Acesso em: 09.02.2023.

⁵⁷ No período entre 2010/2013, foram firmados mais de 1.1 milhão de contratos e que, ao longo dos anos. E em 2014, 26% dos estudantes matriculados nas Instituições de Ensino Superior privadas foram beneficiados pelo Fies.

Importante destacar que há faixas de renda financeiras pelo Fies, conforme a renda familiar mensal bruta per capita. Ressalte-se, ainda, que o estudante matriculado em curso de licenciatura ou bolsista parcial do ProUni⁵⁸ que solicitar o financiamento para o mesmo curso no qual é beneficiário da bolsa poderá financiar até 100% (cem por cento) dos encargos educacionais cobrados do estudante pela IES.

Em meados do final de 2015, ainda no Governo de Dilma Rousseff, em razão da “crise econômica”, o MEC criou critérios mais rigorosos de desempenho para alunos conseguirem a vaga e para o limite de financiamento, restringido o acesso. Com as novas medidas, a expansão de matrículas por meio do Fies teve um freio. Entre 2014 e 2015, houve 243 mil vagas a mais. De 2013 a 2014, o aumento tinha sido de 733 mil matrículas.”⁵⁹

Em maio de 2015, o Jornal Estadão, na perspectiva de colocar em discussão o Programa, possibilitou espaço para a veiculação de vários artigos, de diferentes visões que contribuíram para motivar uma polêmica em torno do programa de financiamento estudantil – Fies.

Em um dos artigos, o Prof. Paulo Cardim, presidente da Associação Nacional dos Centros Universitários (Anaceu), relata que na Audiência Pública da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, realizada no dia 21.05.2015, em Brasília, para debater o tema “Fies”, o prof. Raulino Tramontin, representando a Anaceu, apresentou, em meu nome, o documento “Uma análise crítica do Fies”⁶⁰. Dentre as pontuações do citado documento que evidenciam a defesa da expansão do Ensino Superior privado, destacamos três:

Com o FIES as matrículas no ensino superior aumentaram e evitaram a evasão e abandono (alunos já cursando passaram a usar o FIES) no segmento particular praticamente em dois milhões de alunos. **Mas é preciso que tenhamos presente que mesmo com os gastos do FIES por aluno se compararmos o custo de um aluno de uma universidade pública a mesma representa praticamente três vezes o custo do aluno particular**, em torno de US 15 mil anuais, segundo pesquisas encontradas na internet e publicadas em periódicos. (grifo nosso)
O que importa é que o ensino tenha qualidade independente de ser público ou privado, mas para que isso aconteça, **é necessário exorcizar as resistências que ainda existem com relação ao segmento particular que cresceu e se consolidou amparado pelos princípios constitucionais**. (grifo nosso).

⁵⁸ Programa historicizado mais adiante.

⁵⁹ Disponível em:

https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2016/05/12/interna_politica,531612/crise-afetou-fies-pronatec-e-outras-vitrines-do-governo-dilma.shtml Acesso em: 03/02/2023.

⁶⁰ Disponível em: <https://www.belasartes.br/diretodareitoria/artigos/a-polemica-em-torno-do-programa-de-financiamento-estudantil-fies> Acesso em: 17.02.2023.

Concordo que não compete ao Estado ser um agente promotor de investimentos para a classe média estudar, inclusive fazendo cursos que nada agregam de valor para o nosso desenvolvimento científico e tecnológico. Aliás, **isso deveria valer também para as Universidades Públicas**. Mas o que não podemos deixar de fazer é aplaudir a existência do programa que começou lento, pegou força e hoje tem uma representatividade expressiva nas matrículas do segmento particular.

Tais formulações demonstram a defesa do avanço da iniciativa privada e, conseqüentemente, da agenda do projeto do capital para a educação – precisamente para a Educação Superior. Todavia, essa defesa não se estabelece por acaso. Tal posicionamento está em conformidade com o discurso da mercantilização desse nível de ensino que se filia aos ditamos do bloco neoliberal (Motta; Andrade, 2020). Questionamos: baseado em que dados estatísticos e financeiros, o Presidente da Anaceu contabiliza? “[...] **é preciso que tenhamos presente que os gastos do FIES por aluno se compararmos o custo de um aluno de uma universidade pública a mesma representa praticamente três vezes o custo do aluno particular [...]**” (grifo nosso). Nessa mesma direção, vejamos, a seguir, a forte oposição às críticas que são colocadas por um meio de comunicação ao Fies.

O Estadão publicou nas críticas que fez ao Fies, quadros com estatísticas sobre a oferta e as vantagens para o estudante, nesse Programa.⁶¹ Em resposta a essas críticas, em Brasília-DF, 21 de maio de 2015, Paulo A. Gomes Cardim, Presidente da Anaceu, assim se pronunciou. Destacamos:

Não podemos esquecer que **há na questão do financiamento da educação no Brasil problemas crônicos** que precisam de coragem e determinação e não apenas ideologia para serem enfrentados, **incluindo aí a questão da gratuidade total das Instituições Públicas, mesmo para os que sabidamente não precisam, tendo presente às carências financeiras do país. Não pode o governo cumprir o que determina a constituição ‘Estado garanta o acesso a níveis superiores para os que demonstrem condições’ sem oferecer Programas que garantam ao cidadão que revela capacidade intelectual de avançar aos estudos superiores.** FIES é empréstimo, e não recurso a fundo perdido. Agora se não pensaram que o retorno do empréstimo seria demorado, dado a duração dos cursos e a carência, e que isso tornaria o Programa insustentável, é outra questão a ser posta na mesa dos debates.

Como já afirmamos, não há surpresa nessa defesa em relação ao financiamento Fies, trata-se da posição do então Presidente dos Centros de Educação, cujas instituições estão inclusas no processo de financiamento para o Ensino Superior.

⁶¹ Disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,regas-atuais-do-fies-incentivam-quem-tem-dinheiro-para-curso,1642345> Acesso em 15.02.2023

Em 2018, no Governo Michel Temer (12/05/2016 – 31/5/2016; 31/08/2016 – 31/12/2018.), do partido MDB, o MEC divulgou as novidades para o Fies e o programa passou a ser chamado de Novo Fies.⁶² Entre as principais está a oferta de vagas a juro zero para estudantes mais carentes e a ampliação da capacidade de pessoas que podem ser contempladas com o financiamento, por meio da expansão da renda familiar bruta máxima que será de até cinco salários-mínimos. Com o Novo Fies, o MEC dividiu o programa em três diferentes modalidades (Fies I⁶³, Fies II e Fies III)⁶⁴ de contratação. Ressalte-se que a concessão do financiamento para o Fies II e III⁶⁵ é ofertada pelas instituições financeiras, mas com recursos públicos. Por essa razão, são capazes de disponibilizar um financiamento mais barato que o mercado, porém mais caro que o da modalidade um.

Vale ressaltar que para concorrer ao Fies⁶⁶, o candidato não deve possuir "nome sujo" (inadimplência) no Programa de Crédito Educativo (PCE/CREDUC). Caso o estudante queira participar da seleção do Fies, é necessário atender a alguns requisitos.⁶⁷ O processo seletivo é feito com um sistema que pré-seleciona e classifica os concorrentes. Todavia, o Fies não é a única alternativa para quem quer estudar pagando menos e a longo prazo. É possível financiar uma graduação diretamente na faculdade privada, sem burocracia. Existe a possibilidade de ingressar em um curso superior utilizando a nota do Enem e recebendo bolsa de estudo de até 100%. Isso varia conforme a faculdade.

No Governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), o Projeto de Lei 3016/2022 (que alterou a Lei n. 14.375, de 21 de junho de 2022) ampliou o prazo de negociação das dívidas do Fies para 31.12.2023. O prazo anterior determinava que a renegociação poderia ser feita junto à CEF e ao BB até dezembro de 2022. Observa-se a continuidade da política de expansão para a educação superior, via iniciativa privada. Em favor dessa iniciativa, coloca-se o Deputado Pompeo de Mattos (PDT-RS) quando assevera:⁶⁸ “a expansão de prazo é essencial para a

⁶² Disponível em: <https://www.pravaler.com.br/blog/fies/novas-regras-do-fies/> Acesso em 17.02.2023.

⁶³ É um financiamento oferecido diretamente pelo governo ao estudante, com um baixo custo, sendo ofertado a juro zero a candidatos com renda familiar de até três salários-mínimos.

⁶⁴ Formam a categoria do P-fies.

⁶⁵ A modalidade fies II é destinada aos estudantes com renda familiar mensal de até cinco salários-mínimos das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste custeados com recursos dos Fundos Constitucionais e de Desenvolvimento. As taxas de juros irão variar de acordo com o banco. A modalidade fies III também é acessível a estudantes com renda familiar mensal de até cinco salários-mínimos, mas é destinada a todas as regiões do Brasil e custeado com recursos do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES). As taxas de juros também irão variar de acordo com o banco.

⁶⁶ Disponível em: <https://sisfiesportal.mec.gov.br/> Acesso em 15.02.2023.

⁶⁷ Disponível em: <https://www.pravaler.com.br/blog/fies/requisitos-para-conseguir-o-fies/> Acesso em 17/02/23.

⁶⁸ Disponível em: <https://www.pdtnacamara.com.br/pompeo-de-mattos-propoe-prazo-maior-para-negociacao-de-dividas-com-o-fies/> Acesso em 15/04/2023

sustentabilidade do Fies e a necessidade de retomada econômica dos estudantes contemplados pelo financiamento e que estavam inadimplentes com o Programa”.

Vê-se, pois, que o Fies é uma política pública de caráter social, que se desenvolveu atendendo aos interesses dos empresários. Constatou-se que se tornou uma política de mercado deliberada nos bastidores do Congresso Nacional, com repasses anuais bilionários para as IES privado-mercantis, e contribuiu para o processo de expansão, mercantilização e financeirização do Ensino Superior privado-mercantil. Questionamos: Trata-se do jogo político do fundo de financiamento?

Ressalte-se que o Governo Bolsonaro editou a Medida Provisória nº 1.090, de 30 de dezembro de 2021, que permitia redução total das dívidas de contratos com o Fies, firmados até o segundo semestre de 2017, em até 92% para estudantes inscritos no cadÚnico ou beneficiados do Auxílio Emergencial 2021 e até 86,5% para os demais. Após a MP tramitar no Congresso Nacional, esses valores foram alterados e fixados conforme a Lei 14.375, de 21/06/ 2022 (sancionada pelo governo Bolsonaro) permitindo a redução em até 99% e 77% respectivamente. Lembrando que desde 1999, data de criação do Fies, o governo federal paga as mensalidades de estudantes de graduação em instituições privadas de ensino superior enquanto eles cursam a faculdade. Por se tratar de um financiamento, o estudante precisa (ou precisaria?) quitar a dívida posteriormente.⁶⁹

Cabe lembrar, ainda, que foi no governo de Bolsonaro que surge o Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras – Future-se, materializado como Anteprojeto de lei⁷⁰, lançado em 17.07.2019, pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC). Tal **PL (03076/2020)** – já na quarta versão – será analisado na seção 5 (cinco) deste estudo.

Importa ressaltar, ainda, que o atual governo do Luiz Inácio Lula da Silva (2023-2027), vinculado ao Partido dos Trabalhadores, também adotou o mesmo procedimento que o Governo anterior, desta feita, por meio de Projeto de Lei (PL 4.172/2023). Trata-se do Programa de renegociação de dívidas do Fies, o Programa Desenrola Fies, executado pelo MEC em parceria com o FNDE. A nova medida contempla 5 (cinco) grupos de estudantes. Na sua concepção, não estava perdendo dívidas, apenas reduzindo ao patamar máximo de 99% (noventa e nove por cento). Os percentuais são iguais ao governo anterior ou se aproximam. Lê-se no portal do MEC: “A medida do governo federal demonstra um compromisso contínuo

⁶⁹ Disponível em: <https://www12.senado.leg.br> Acesso em 15.08.2023.

⁷⁰ Disponível <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=78351>. Acesso em 22/07/2019.

em promover a equidade no acesso ao ensino superior além de proporcionar alívio financeiro e meios para sanar a dívida”.⁷¹

Todavia, não há redução por parte da contrapartida das instituições financeiras. Então, o alívio financeiro também é para essas instituições financeiras? Vê-se, mais uma vez, o aumento das facilidades para o setor privado.

4.3 Prouni: os dizeres que articulam a política fiscal e o financiamento estudantil por meio da renúncia tributária às IES de iniciativa privada

Como ação estatal prioritária do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-jan/2011), articulado à operação da política fiscal, bem como ao mecanismo indireto de renúncia fiscal às IES privadas, o ProUni⁷² foi criado pela Medida Provisória (MP) 213, de 13/12/2004. Até o ano de 2019, foram editados vários decretos, leis e inúmeras portarias. Tal Programa foi instituído pela Lei 11.096⁷³, de 13/01/2005.

Ressalte-se que nos dois últimos anos (2021/2022) do governo de Jair Bolsonaro, duas alterações foram efetuadas no ProUni. Observa-se na postura desse então governo, a mesma lógica pautada nos princípios neoliberais, que vem consolidando a mercantilização do/sobre o Ensino Superior público e o favorecimento do acesso ao ensino superior pela expansão da iniciativa privada. Essa postura do governo Bolsonaro é reafirmada na Seção 5 (cinco), deste estudo, quando analisamos o Future-se (PL 03076/2020), lançado pelo então governo em 2019 como anteprojeto de lei e, atualmente, em tramitação no Congresso.

Retornando ao Prouni, vale ressaltar que o então governo Luiz Inácio Lula da Silva viu tal Programa como uma política pública de democratização do Ensino Superior, pois os interessados poderiam concorrer a bolsas parciais e integrais em faculdades particulares. Todavia, como ação estatal trata-se de uma relação complexa da política pública para o ensino superior, no que tange ao ProUni, e sua articulação com a política fiscal, e com o financiamento por meio da renúncia tributária.

Para Carvalho (2006), a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais para estudantes de ensino superior em troca de renúncia fiscal às IES surgiu acompanhada pela retórica de justiça social e de inclusão das camadas sociais menos favorecidas, justificadas

⁷¹ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/desenrola-fies-347-mil-acordos-firmados> Acesso em 16.08.2024.

⁷² Disponível em: <https://acessounico.mec.gov.br/prouni> Acesso em: 17.05.2023.

⁷³ Regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências.

pelo baixo contingente de alunos de 18 a 24 anos que frequentava o ensino superior. O programa também estabelece, obrigatoriamente, que parte das bolsas deverá ser direcionada a ações afirmativas aos portadores de deficiência e aos negros e indígenas e, também, à formação de professores de ensino básico da rede pública. Para o autor, tais medidas coadunam com os interesses de parte da sociedade civil, dos movimentos sociais em prol das ações afirmativas, bem como dos egressos do ensino médio público, por não se considerarem uma demanda potencial às instituições públicas frente às barreiras impostas pelos exames vestibulares. Há de se considerar, ainda, que o respaldo da sociedade civil em busca do diploma de graduação foi acompanhado pela pressão das associações representativas do segmento privado.

Cabe observar que o ProUni sendo, também, uma iniciativa governamental exigia que o aluno cumprisse alguns requisitos de escolaridade e renda familiar, a exemplo de outros programas.

Ainda na perspectiva de Carvalho (2006, p.8):

Quando se observa a formulação da política pública, de forma mais detalhada, por meio da evolução do Projeto de Lei, da Medida Provisória até a Lei do PROUNI⁷⁴ e o decreto que a regulamentou, é possível afirmar que as alterações no texto legal conduziram à flexibilização de requisitos e sanções e à redução da contrapartida das instituições particulares. A redação final do documento refletiu o jogo político, no qual o MEC teve de ceder e acomodar os interesses privados, e estes atores não foram plenamente atendidos. No entanto, os atores privados foram atingidos pela ação estatal, tanto pelas regras de composição de bolsas como pela mesma isenção dos tributos federais. Esta situação gerou interesse diverso em participar do programa, uma vez que uma parte das IES já está isenta ou imune a alguns deles.

É importante contextualizar o ProUni no ambiente econômico mais amplo e nas mudanças ocorridas na forma de operação da política fiscal, que alteraram os espaços de financiamento das políticas públicas. Ressalte-se que essa prática não é recente, pois a Constituição Federal de 1946 já previa a renúncia fiscal direcionada ao sistema educacional, mas esse mecanismo tornou-se mais visível no período militar com a expansão vertiginosa das instituições privadas.⁷⁵ Ressalte-se, ainda, que a Lei n. 5.172/66, que instituiu o Código Tributário Nacional, em concordância com a CF/67, determinava a não incidência de impostos sobre a renda, o patrimônio e os serviços dos estabelecimentos de ensino de

⁷⁴ Sobre a evolução do corpo legislativo do Programa entre o Projeto de Lei, da Medida Provisória n. 213 de 10/09/2004 até a Lei n. 11.096 de 13/01/2005, consultar Carvalho e Lopreato (2005) e Catani e Gilioli (2005).

⁷⁵ Sobre os propósitos da renúncia fiscal no regime militar e no PROUNI, consultar Carvalho (2005).

qualquer natureza. Ou seja, as organizações privadas de ensino superior gozaram do privilégio de imunidade fiscal, desde a sua criação. Assim, a renúncia fiscal torna-se, novamente, relevante como mecanismo de acesso e expansão do ensino superior, na ofensiva neoliberal.

O presidente do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes), Paulo Rizzo, defendeu, em 14/10/2006, em entrevista à Agência Brasil (Globo),⁷⁶ que:

o governo federal deveria fortalecer a rede pública de ensino superior em vez de promover o acesso da população às universidades privadas. Hoje, em torno de 50% da oferta de vagas das instituições privadas não são preenchidas, então este setor recorre ao Estado solicitando medidas para garantir o seu mercado. Aconteceu com o ProUni (Programa Universidade Para Todos), e está ocorrendo com o Fies (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior). É uma intervenção do Estado para resolver um problema do setor privado. Basta ler o projeto de lei da reforma da educação superior que se vê o aumento das facilidades para o setor privado - afirmou.

Mészáros (2002) sustenta que a tendência destrutiva, inerente à lógica expansionista do capital, instituiu uma nova dinâmica na relação entre Estado e capital.

Identifica-se, pois, uma forte intervenção estatal no sentido de garantir o livre desenvolvimento dos monopólios políticos econômicos, bem como a reconfiguração das relações sociais que se dão a partir da CF/88 e, mais precisamente, do intenso processo de abertura do país ao projeto neoliberal.

É importante dizer que o referido Programa teve uma ampla divulgação e contou não só com o aval de uma parte da sociedade civil, mas com o apoio financeiro dos interessados nas principais instâncias midiáticas, conforme o dizer de Carvalho (2006, p. 8):

Algumas figuras públicas, tais como cantores e sindicalistas, cuja imagem está associada ao “homem do povo”, realizaram propagandas em jornais, revistas e em canais televisivos em prol da importância e do papel de democratização do ProUni. [...]. Durante a tramitação no Congresso Nacional, houve atuação efetiva dos atores representantes das IES particulares. Estes se manifestaram publicamente, após as modificações introduzidas pela Medida Provisória na forma de adesão antecipada. Matérias pagas, em apoio ao programa, foram veiculadas nos principais jornais de circulação do país.

⁷⁶ Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/dinheiro-do-prouni-deveria-ir-para-faculdades-publicas-defende-presidente-do-andes-4555651> Globo, Agência Brasil. Acesso em 20/07/2023.

É importante considerar a influência da mídia na produção, circulação e ressignificação de sentidos, por meio de suas práticas discursivas que, segundo Rubin (1994), estão de tal forma inseridas no contexto social que já não é possível pensar a conjuntura sem considerar os seus efeitos.

Cabe questionar a efetividade de tal programa, uma vez que as camadas de baixa renda não necessitam apenas de gratuidade integral ou parcial para estudar, mas de condições que apenas as instituições públicas, ainda, podem oferecer, como: transporte, moradia estudantil, alimentação subsidiada, assistência médica disponível nos hospitais universitários e bolsas de trabalho e pesquisa. No entanto, é importante ponderar que não permitir o acréscimo da isenção fiscal às IES privadas possibilitaria mais recursos constitucionalmente garantidos ao ensino público.

4.4 Reuni 2008 e a desmitificação de formulações que apontam o fortalecimento das IFES

Conforme discorremos na introdução, nossa proposta é colocar em análise questões relativas aos processos discursivos que constituem o sentido do Programa Reuni 2008, uma vez que esse, na nossa leitura (processo de interpretação), é o que mais se assemelha, em suas formulações, ao Future-se – analisado na seção 5 (cinco). Podemos observar que há uma estrita relação histórica constitutiva desse Programa com o Future-se (PL 03076/2020) sustentando dizeres que apontam para o fortalecimento das IFES, mas que deixam margem para apreender o discurso da mercantilização do/sobre o Ensino Superior Público e a sua relação com a privatização desse espaço de ensino associado à democratização desse nível de ensino.

Nessa perspectiva, selecionamos 6 (seis) SDs que tratam da configuração desse Programa, materializado no Reuni 2008 – Relatório de Primeiro Ano (BRASIL/MEC/ SESu /DIFES, 2009). Importa dizer que as SDs não serão analisadas seguindo uma sequência linear conforme a disposição no referido Relatório, pois são desencadeadas conforme se interrelacionam no nosso gesto de interpretação.

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni⁷⁷, foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24/04/2007, no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011). Foi considerado uma das ações integrantes do PDE em

⁷⁷ Consultar em: <https://reuni.mec.gov.br/> Disponível em 15.02.23.

reconhecimento ao papel estratégico das universidades federais para o desenvolvimento econômico e social. Respalado na assinatura de Acordos de Metas entre governo federal e os reitores de cada uma das universidades federais, tal Programa que buscava ampliar o acesso e a permanência na educação superior tinha como meta dobrar o número de alunos nos cursos de graduação em dez anos, a partir de 2008, e permitir o ingresso de 680 mil alunos a mais nos cursos de graduação.

Em sua formulação, o Reuni propôs como objetivos: garantir às universidades as condições necessárias para a ampliação do acesso e permanência na educação superior; assegurar a qualidade por meio de inovações acadêmicas; redução das taxas de evasão; ocupação de vagas ociosas; aumento de vagas de ingresso nos cursos de graduação, em especial as do período noturno; promover a articulação entre os diferentes níveis de ensino, integrando a graduação, a pós-graduação, a educação básica e a educação profissional e tecnológica; e otimizar o aproveitamento dos recursos humanos e da infraestrutura das instituições federais de educação superior.

O Programa também elencou como principais metas a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90%, elevação gradual da relação aluno/professor para 18 alunos para 1 professor, aumento mínimo de 20% nas matrículas de graduação e o prazo de cinco anos, a partir de 2007 – ano de início do Programa – para o cumprimento das metas.

No que diz respeito à qualidade da oferta, para além da ampliação de vagas na educação superior pública, tal Programa se propôs a atuar em outras cinco dimensões: reestruturação acadêmico-curricular; inovação pedagógica; mobilidade intra e interinstitucional; compromisso social das universidades, e articulação entre graduação, pós-graduação e os demais níveis educacionais.

A retórica do MEC/governo federal era que, com o Reuni, foi adotado uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovessem a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. Para o governo, além do Programa Reuni a reestruturação das universidades federais também contou com o incremento do Programa de Expansão Fase I que, com forte caráter de interiorização das universidades, teve seu início em 2003 e o prazo para sua conclusão no ano de 2010. Segundo o governo, no total, foram investidos, entre 2005 e 2008, aproximadamente, R\$ 1,1 bilhão em recursos do governo federal. Ressalta que os dois Programas – Reuni e Expansão Fase I – totalizou um investimento de, aproximadamente, R\$ 1,6 bilhão, e no que diz respeito às autorizações para realização de concursos públicos, as

duas iniciativas somaram 6.355 vagas para técnicos administrativos e 9.489 vagas para docentes.

Em 2009, foi apresentada uma avaliação do MEC, sobre o Reuni: o Reuni 2008 – Relatório de Primeiro Ano (BRASIL/MEC/ SESu /DIFES, 2009)⁷⁸, com a participação de uma equipe de trabalho composta por 17 membros, sob a coordenação de Adriana Rigon Weska. Lembrando que nesse período do governo era Luiz Inácio da Silva o Ministro era Fernando Haddad.

No referido relatório, elaborado pela equipe do próprio governo federal, foi apresentada uma avaliação positiva, bem como a justificativa da criação do Programa pela premente necessidade de expansão da Educação Superior no país, uma vez que, em média nacional, apenas 24,31 % dos jovens brasileiros, com idade entre 18 e 24 anos, tinham acesso ao ensino superior.

No discurso do referido Reuni 2008 – Relatório de Primeiro Ano (BRASIL/MEC/ SESu /DIFES, 2009 (do MEC – leia-se do Governo Federal) tem-se que:

SD1– O balanço do primeiro ano do Programa comprova que a rede federal de educação superior envidou os esforços necessários para atingir seu **principal objetivo institucional que é o de garantir a ampliação do número de vagas** no ensino superior público. (p. 15, grifo nosso)

SD2 – Além disso, durante esse primeiro período de execução do Reuni, **as universidades tiveram condições de reestruturarem-se, garantindo ampliação de suas instalações físicas e ampliando sua presença nas regiões do país** que antes não contavam com estruturas universitárias. (p.15, grifo nosso)

SD3 – Outro aspecto que **merece destaque** são os **números referentes aos concursos públicos realizados pelas instituições**, tanto para docentes, quanto para técnicos administrativos, fator determinante para a oferta de um ensino de qualidade e para a manutenção das atividades de uma instituição de ensino. (p.15, grifo nosso)

SD4 – **As possíveis causas para a não consecução de algumas metas envolvem a combinação de vários fatores**, que variam para cada caso, de forma a gerar o aperfeiçoamento da execução das metas do Programa Reuni, **dentre os quais se destacam: Dificuldades nos processos de contratação de docentes (questões operacionais e, em alguns casos, dificuldades em atrair candidatos para os processos seletivos); Remanejamento de oferta de vagas de 2008 para 2009; Dificuldades para oferta de cursos noturnos [...]; Atrasos na disponibilização dos espaços físicos (entraves nas obras, como por exemplo: regularização da dominialidade, licenças ambientais e condições climáticas adversas.); Readequação dos projetos institucionais. [...].** (p. 15, grifo nosso)

⁷⁸Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=2069&Itemid=

Acesso em:15.02.23.

SD5 – Assim, os desafios inerentes à efetivação da função social da universidade e ao necessário diálogo com a sociedade levarão a planos e programas de inovação pedagógica. **O Reuni**, em conjunto com as demais ações do Ministério da Educação, **possibilita a implementação de políticas públicas voltadas à educação superior para a redução das desigualdades sociais**. Com o Reuni, o Ministério da Educação cumpre sua missão institucional de ampliar a oferta de ensino superior e atuar em todos os segmentos da educação de forma integrada. (p.15-16, **grifo nosso**).

SD6 – **O Reuni encontra-se em pleno processo de execução** e o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Superior, **tem o desafio de garantir eficiência** na alocação dos recursos humanos, orçamentários e infraestruturais, induzindo a reestruturação física e acadêmica das instituições, **possibilitando a ampliação do acesso e assegurando a qualidade da educação superior pública**. (p.16, **grifo nosso**).

Com base nesses enunciados, atentamos para a possibilidade de que esse Programa, sobre o qual se apoiam as orientações às políticas públicas educacionais direcionadas ao Brasil guarda estreita afinidade com a reestruturação operada pelo avanço da ofensiva neoliberal, bem como potencializa o uso de artifícios suficientemente capazes de obscurecer a apreensão do discurso da mercantilização sobre o Ensino Superior público e a expansão da iniciativa privada nesse espaço de ensino, associado à democratização da educação, em especial da educação de nível superior.

O referido relatório de primeiro ano do Programa Reuni 2008 destaca que, de maneira geral, houve cumprimento das metas propostas, com alguns casos de superação da previsão inicial estabelecida pelas universidades federais. A ênfase é garantir a ampliação do número de vagas – questionamos: públicas ou na iniciativa privada?

Quando é asseverado (SD 1) que a “rede federal de educação superior envidou os esforços necessários para atingir seu **principal objetivo institucional que é o de garantir a ampliação do número de vagas** no ensino superior público”, não foi dito que alguns cursos foram ofertados em instituições de iniciativa privada. Sobre essa questão, Lima (2013, p. 93) pontua que a universalização da educação superior ainda esteve longe de se efetivar, uma vez que a “democratização do acesso foi reduzida ao atendimento fragmentado de percentagens de grupos sociais nas universidades públicas, além disso alguns cursos foram oferecidos em larga escala em instituições particulares (e subsidiados via Prouni e Fies)”. Mas, tal perspectiva é silenciada. Todavia, um silêncio sempre significa, independente de se poder dizer ou não. Como esclarece Orlandi (2007, p. 53)

[...] como o sentido é sempre produzido de um lugar, a partir de uma posição do sujeito – ao dizer, ele estará, necessariamente, não dizendo ‘outros’ sentidos. Isto produz um recorte necessário no sentido. Dizer e silenciar

andam juntos. Há, pois uma declinação política da significação que resulta no silenciamento como forma não de calar, mas de fazer dizer ‘uma’ coisa, para não deixar dizer ‘ouras’. Ou seja, o silêncio recorta o dizer. Essa é a sua dimensão política.

Importa dizer que na perspectiva da Análise de Discurso, interessa não o que uma palavra ou uma expressão significa, mas como funciona no discurso, na conjuntura histórica em que ela foi enunciada. Nessa mesma perspectiva, Pêcheux (2015, p.56), reconhecendo as determinações sócio-históricas, ressalta o lugar do sujeito no acontecimento:

A posição de trabalho que aqui evoco [...] supõe somente que, através das descrições regulares de montagens discursivas, se possa detectar os momentos de interpretações enquanto atos que surgem como tomadas de posição, reconhecidas como tais, isto é, como efeitos de identificação, assumidos e não negados.

Mais adiante, esse autor vai dizer que todo enunciado é linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, deixando margem para a interpretação, e que é nesse espaço que pretende trabalhar a Análise de Discurso.

Assim, tomando como ponto de partida a posição de sujeito que possibilita fazer a relação entre a linguagem e sua exterioridade (o interdiscurso): o dito e o não dito, com vistas a procurar ver além das evidências e enxergar os efeitos de sentidos produzidos pelo discurso, pelo que foi possível observar, a partir de nossa leitura, percebe-se, no movimento do intra e interdiscurso a recuperação de elementos da memória discursiva que evidencia o lugar das formulações do Reuni 2008 e as suas configurações. Trata-se da memória social inscrita nas práticas discursivas, em conformidade com a ofensiva neoliberal. Conforme Silva (2015, p. 73), “a memória discursiva constitui então no intradiscurso a abertura para o atravessamento do discurso-outro”. Trata-se do discurso da mercantilização do/sobre o Ensino Superior público, veiculado há décadas em várias instâncias, em diferentes governos e diferente períodos buscando associar a democratização do ensino superior à expansão da iniciativa privada nesse nível de ensino, conforme vimos observando nos Programas Creduc, Fies, Prouni, já historicizados neste estudo.

Nas SDs 2 e 3 é asseverado que com a execução do Reuni é reforçada a reestruturação das universidades no que diz respeito às instalações físicas e ampliação do número de instituições, números referentes aos concursos públicos e que o desafio do Reuni é (SD 6) “garantir eficiência na alocação dos recursos humanos, orçamentários e infraestruturais,

induzindo a reestruturação física e acadêmica das instituições [...]”, e que dessa forma possibilita a ampliação do acesso e assegura a qualidade da educação superior pública.

A análise dessas SDs (2; 3 e 6) permite-nos identificar que o Reuni foi uma política educacional inserida no contexto da implantação das concepções de uma nova gestão pública. Os recursos discursivos para a produção desse efeito de sentido se expressam quando observamos os contratos de gestão, assinados pelos reitores, práticas que demonstram a articulação do Reuni com as “reformas” do Estado. Consideramos que tais contratos reforça a submissão das IFES no que diz respeito ao atendimento do estabelecido, com previsão de metas a serem atingidas e indicadores para medir os resultados, o que demonstra a não observância à autonomia das IFES.

Araújo e Pinheiro (2010, p. 665) afirmam que o Reuni [...] ao trazer para a agenda dos sistemas educacionais os temas da eficiência, da eficácia, da efetividade, do controle de resultados, da produtividade, dos custos, das metas, dos indicadores e do contrato de gestão, entre outros temas, vincula-se de forma estreita às orientações gerencialistas que têm marcado profundamente a discussão sobre a reforma do Estado brasileiro, produzindo alterações importantes no modo de funcionamento das instituições.

Tal assertiva é corroborada por Silva (2014) quando, ao analisar trabalhos que tratam do Reuni (artigos, teses, dissertações e trabalhos publicados em anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) de 2007 a 2012, verifica a existência de duas perspectivas que caracterizam o programa: uma que o considera como um novo padrão de intervenção do Estado, uma “nova gestão pública” para responder à crise das universidades federais; e outra que o enxerga como uma “ação generalista” do Estado, que ressignifica o conceito de universidade, refletindo determinantes e orientações internacionais para o ensino superior.

Há de se levar em conta que o discurso do Reuni é um discurso oficial (estatal). Para Orlandi (2001), o discurso oficial nasce de uma fonte em um momento histórico definido”. Nesse sentido, o discurso “oficial” na sua relação constitutiva com a memória discursiva, e na sua relação com a constituição do sentido (interdiscurso) e a sua formulação (intradiscurso) dissimula a função social do Estado no capitalismo, e tenta disfarçar que o Estado jamais encontrará nele mesmo e “‘na organização da sociedade’ o fundamento dos males sociais” (Marx, 2010, p.58).

Assevera Silva (2024, p. 19) que o discurso sobre é formulado por aqueles que se colocam em condição de autoridade de dizer sobre, como governo, mídia, sindicatos e o conjunto da sociedade.

É forçoso reconhecer que no referido Relatório são apontadas as possíveis causas para a não consecução de algumas metas (SD 4). Vários fatores são elencados, todavia, nenhum diz respeito à responsabilidade do Reuni/MEC (leia-se do governo federal). Todo enunciado é constituído por “pontos de deriva” (Pêcheux, 1990), podendo deslizar para um outro, diferente de si mesmo, produzindo assim diferentes sentidos para diferentes sujeitos e situações, já que não há linguagem que não se confronte com o político. E o político, simbolizando as relações de poder, reside na divisão dos sujeitos e dos sentidos já que a nossa formação social é regida pela diferença, pela divisão, pela dispersão.

Para Pêcheux (1990, p.77),

um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas: por exemplo, o deputado, pertence a um partido político que participa do governo ou a um partido da oposição; é porta-voz de tal ou tal grupo que representa tal ou tal interesse, ou então está ‘isolado’ etc. Ele está, pois, bem ou mal, situado no interior da relação de forças existentes entre os elementos antagonistas de um campo político dado: o que diz, o que anuncia, promete ou denuncia, não tem o mesmo estatuto conforme o lugar que ele ocupa; a mesma declaração pode ser uma arma temível ou uma comédia ridícula segundo a posição do orador e do que ele representa, em relação ao que diz: um discurso pode ser um ato político direto ou um gesto vazio, para ‘dar o troco’, o que é uma outra forma de ação política.

Ou seja, um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas, seja um discurso político, seja um discurso qualquer.

Nesse enunciado (SD 4), todas as metas não alcançadas foram atribuídas a outros. Alguns, na nossa leitura, cabem às gestões das IFES. Mas, “as possíveis causas para a não consecução de algumas metas [...]” ainda que não assumidas pelo Reuni, são mascaradas com justificativas.

Importa trazer a concepção do Andes-SN 2007, no que diz respeito ao que nos referimos acima, sobre a não observância à autonomia das Universidades, quando da proposta de adesão ao Reuni, via contrato de gestão.

Segundo análises do ANDES-SN, essa imposição ataca o preceito constitucional da autonomia universitária, pois numa situação de coerção e, por vezes cooptação, os dirigentes universitários são levados a se comprometerem, a toque de caixa, com um vasto programa de reestruturação para o qual fornecem indicadores numéricos de acompanhamento do cumprimento das respectivas etapas, em seis dimensões absolutamente abrangentes. O reitor que aderir ao REUNI, com anuência do seu conselho universitário, estará submetendo a universidade, por cinco anos, a um controle tecnocrático que obedecerá à lógica do acompanhamento de metas quantitativas, método que caracteriza o funcionamento de algumas empresas

internacionalizadas, e que nem para essas representa a melhor solução. Para atividade tão complexa quanto a educação, o melhor método é o da ação-reflexão-ação, que avalia os resultados e corrige o curso, sempre que necessário.

Atentamos para a SD 5, quando é afirmado que o Reuni, em conjunto com as demais ações do MEC **“possibilita a implementação de políticas públicas voltadas à educação superior para a redução das desigualdades sociais[...]” (grifo nosso)**, identificamos indícios de dimensões discursivas que caracterizam a ofensiva neoliberal no que se refere às políticas públicas educacionais. É flagrante a intenção no discurso do Reuni de isentar a responsabilidade do modelo econômico vigente. No dizer de Orlandi (2006, p.26), “todo discurso nasce de outro discurso e reenvia a outro, por isso não se pode falar em um discurso, mas em estado de um processo discursivo, e esse estado deve ser compreendido como resultado de processos discursivos sedimentados, institucionalizados”. Para Mészáros (2011), no quadro da atual crise estrutural e profunda do capital, o discurso dominante atribui a importância do papel da educação como fator decisivo para o desenvolvimento e competitividade do setor produtivo e das nações como condição imprescindível para a disputa do mercado capitalista. Todavia, a desigualdade social é um dos frutos mais problemáticos do capitalismo.

Tal disparidade costuma estar associada ao desnivelamento na economia do país, que não é capaz de garantir condições básicas para um padrão de vida de qualidade para todos. Segundo esse autor (2002), na crise atual todas as fraturas estruturais do sistema sociometabólico do capital estão expostas, o que amplia e intensifica as desigualdades e as contradições sociais, afetando, de modo contínuo e devastador, todos os âmbitos da sociedade.

Nessa perspectiva, o Estado favorece a iniciativa privada e se desresponsabiliza das políticas sociais, levando para a sociedade uma responsabilidade que não é dela, mas que está sendo incorporada de forma progressiva. Desta feita, direciona as políticas públicas sociais para as camadas mais vulneráveis, segmentadas, o que descaracteriza a pretensa universalização dos direitos sociais, conquistados historicamente pela classe trabalhadora e, inclusive assegurados constitucionalmente.

Destacam, ainda, no referido Relatório, a adesão da totalidade das universidades ao Reuni, no primeiro ano de criação, o que atesta o forte interesse despertado pelo Programa que preconiza, em seu conceito fundador, a ideia da expansão com reestruturação das

instituições federais de ensino superior, abrindo espaço para oportunidades de inovação e de aumento da qualidade da educação superior pública.

Tal Programa suscita um processo de leitura e compreensão não ingênuo, reconhecedor dos sinais enunciativos que assinalam as marcas discursivas que põem à mostra os efeitos de sentido comprometendo a pretensa neutralidade. Produz um efeito de negação da relação entre capital e as “reformas” que vêm sendo implementadas. Trata-se de um Programa veiculado no site oficial que dominou o discurso “oficial”⁷⁹ (Estatal) com contornos de uma proposta inovadora ou, mais precisamente, como “metáfora de mudança”⁸⁰, circulou em diversas instâncias midiáticas, trata-se de uma das variedades de discursos que funciona como “práticas específicas de divulgação” (Authie-Revuz, 1998). São discursos que cumprem a função de difundir um conhecimento traduzido, interpretado, colocado como acessível ao grande público.

Consideramos pertinente trazer duas formulações (ANDES, 2009, p.1); (ANDES, 2007, p.12):

O Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI – foi implantado de forma intempestiva a partir da assinatura de Acordos de Metas entre governo federal e os reitores de cada das universidades federais, em março de 2008. Pouco espaço de discussão e preparação houve antes, entre a promulgação do Decreto n°. 6.096, em abril de 2007, e a apresentação das respectivas propostas ao governo federal. Desta forma, quase todas as instituições estão sendo surpreendidas, neste início de 2009, pela dura realidade das consequências dos acordos firmados: estudantes aprovados em vestibulares, mas que não cabem nas salas de aula disponíveis; turmas superlotadas por falta de professor das respectivas disciplinas; postergação da efetivação, mesmo que os concursos para contratação de docentes e técnicos estejam decididos ou, mesmo, já tenham sido realizados; falta de infra-estrutura, (sic.) como laboratórios, bibliotecas, restaurante universitários etc. E, isto, no meio das notícias catastróficas sobre a atual crise mundial do capital, que prenunciam possibilidades pouco animadoras.

Com metas numéricas definidas, mas sem os recursos necessários, a proposta do governo não será capaz nem mesmo de melhorar as já precárias condições em que se encontram praticamente todas as universidades públicas brasileiras.

Desse lugar discursivo (do Reuni), o que se propõe, *a priori*, é ampliar o acesso à universidade sem a correspondente ampliação dos investimentos feitos pelo Estado. Os

⁷⁹ Trata-se do Discurso do Capital. O Estado, ao assumir a forma-sujeito do discurso “oficial”, se apresenta como “enunciador”. Cf. Amaral (2016).

⁸⁰ “[...] é uma das palavras-chave que caracterizam o discurso político sobre a educação e a escola, principalmente a partir dos finais dos anos 1960, em diferentes países independentemente do sistema político e econômico praticado [...]” (Krawczyk e Vieira, 2008, p.9)

dizeres assumem sentidos que vão sendo apreendidos no percurso da sequência dos enunciados, na materialidade discursiva, de negação do que está posto anteriormente.

Vale ressaltar, ainda, que na perspectiva do Andes (2007, p. 11)⁸¹ “O Reuni segue uma lógica produtivista mesquinha, pois visa a gerar estatísticas positivas compensando a falta de investimentos nas instituições de ensino superior – IES com a precarização do trabalho docente, tornando o ensino universitário cada vez mais superficial.” Sobre o PDE “Apesar de trazer o conceito de desenvolvimento em sua nomenclatura, o PDE simplesmente “desmonta” a universidade baseada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão com os Decretos nº 6.096/07, que cria o REUNI, [...]” (ibid. p.7).

Concluído oficialmente em dezembro de 2012, “o Reuni terminou sem que as universidades recebessem nem metade dos investimentos prometidos pelo governo federal [...]”. É o que afirma Edward Madureira, o então vice-presidente da Andifes.⁸² Também considera que para uma universidade que faz pesquisa e extensão prezando pela qualidade, as metas são irreais. “O razoável seriam 12 ou 13 alunos por professor. Nos cursos da área de saúde, o mais comum são seis alunos para cada docente”. Quanto à taxa de conclusão do curso, ele considera que o número dificilmente poderia ser cumprido. “Em alguns cursos, a evasão chega a 50%, seja por deficiência na formação do aluno que vem do ensino médio, desesperança dos estudantes com o mercado de trabalho ou simplesmente porque o jovem fez a opção errada”.

No entender do então vice-presidente da Andifes, é importante considerar que tanto os defensores da implantação de políticas gerenciais pelo Reuni como os seus críticos compreendem que o Reuni foi uma tentativa de implantar políticas inspiradas na Nova Gestão Pública. Contudo, os defensores compreendem que ele não conseguiu implantar plenamente uma visão gerencial nas IFES. Dentre as diversas causas, a maior preocupação do governo com o ajuste fiscal do que as políticas gerenciais, a falta de preparo dos gestores e a cultura burocrática. Quanto aos críticos apontam as suas censuras à constatação de que o Reuni é reflexo das políticas de Reforma – “Reforma”, na perspectiva que vimos atribuindo como contrarreforma – do Estado que vêm atender aos interesses do capital globalizado.

⁸¹ Nota: “PDE - O plano de desestruturação da educação superior”

⁸² Matéria “Reuni chega ao fim sem ter cumprido metas importantes” Gazeta do Povo, Por Rafaela Bortolin, em 23/01/2013(21:04). Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/reuni-chega-ao-fim-sem-ter-cumprido-metas-importantes-aclfmf8dk2tuluau6udk9xqko/> Acesso em: 22.03.23.

4.5 A iniciativa privada toma as rédeas nos ecos discursivos de uma formação superior pública como atividade não-estatal

Nessa subseção, destacamos o financiamento público direto ou indireto para as IES de iniciativa privada, cujo principal critério de avaliação é a questão financeira, justificada como necessária para ampliar o acesso ao Ensino Superior. Trata-se de um mecanismo do Estado que contribui e incentiva as instituições financeiras de iniciativa particular a tomarem o seu lugar em um nicho de mercado que se apresenta promissor. Nessa seara, o que menos importa é a qualidade da educação. Trazemos dois Programas de iniciativa privada que se atribuem como “Programa de Inclusão Educacional” e “maior programa de financiamento privado do país”, respectivamente.

4.5.1 Educa Mais Brasil: os já-ditos de um programa de iniciativa privada

O Educa Mais Brasil é um Programa, de empresa privada, que concede descontos nas mensalidades para os estudantes por meio de uma parceria com cerca de 35 mil instituições (escolas, universidades e cursos de todo o país) filiadas ao programa. São bolsas de estudo de até 70% de desconto para quem não pode pagar a mensalidade integral. Esse percentual de desconto varia de acordo com as instituições de ensino, cursos e séries. No ato da inscrição o candidato tem acesso aos percentuais disponíveis para o curso ou série pretendidos, e conhece os valores das mensalidades com e sem desconto.

No site do **Educa Mais Brasil**⁸³, lê-se a seguinte formulação:

O Educa Mais Brasil é reconhecido como o maior programa de inclusão educacional do País pela atuação em todos os estados brasileiros, **por ofertar bolsas de estudo** para todos os níveis de escolaridade e **por beneficiar milhares de alunos** que não teriam a oportunidade de estudar sem os descontos nas mensalidades. Esse resultado é reflexo de 17 anos de trabalho e muita dedicação em prol da educação. Como resultado o programa já soma mais de 900 mil alunos beneficiados com os descontos. **(grifo nosso)**

É apresentado, no referido site, como um benefício, pois as mensalidades são mais acessíveis. Questiona-se: para quem? É bastante amplo, pois as “bolsas” e o financiamento pode ser para diversos níveis e modalidades⁸⁴ (considerado pioneiro nessa diversificação: Graduação; Pós-Graduação; Educação Básica; Cursos Técnicos; EJA – Educação para Jovens,

⁸³ Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/como-funciona> Acesso em: 22/03/2023.

⁸⁴ Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/graduacao> Acesso em 22/03/2023.

Adultos e Idosos; idiomas; preparatório para Concursos; Profissionalizantes; e pré-vestibular/Enem. Graduação;⁸⁵ e Pré-Vestibular/ENEM).

O Programa ressalta, ainda, que o pagamento da taxa de renovação mantém a bolsa para o próximo período letivo e ajuda o Educa Mais Brasil a ampliar o benefício para mais pessoas em todos os níveis e modalidades de ensino.

Para esse “programa de inclusão educacional”, o principal critério de avaliação é a falta de condições para pagar o valor total das mensalidades da instituição escolhida.

É necessário que, para habilitar-se ao Programa (seria ao financiamento?), o candidato deve preencher a ficha de inscrição disponível no site oficial. Todas as informações concedidas pelos candidatos no cadastro serão avaliadas e, estando de acordo com os critérios do Educa Mais Brasil, a bolsa será liberada e o candidato poderá confirmar o seu interesse pelo próprio site ou através de um dos canais de atendimento do Educa Mais Brasil. Segundo o Programa, as inscrições para as bolsas estão sempre disponíveis. Além disso, todos os dias são liberadas novas bolsas, durante todo o ano. Para isso, o candidato basta escolher a bolsa de estudo e a instituição de Ensino de preferência e se cadastrar. Caso atenda aos critérios estabelecidos pelo programa, será aprovado. Cabe questionar: que critérios são estabelecidos? Quem custeia as bolsas? A instituição financeira?

Cabe observar a contradição com que as propostas estruturadas se apresentam quanto à sua finalidade e à sua função social. Muitas dessas propostas têm um caráter extremamente conservador, apesar de se pautarem em bases teóricas que, muitas vezes, dão-lhes a aparência de “renovação”.

Para Gomes (2012, p. 190-191):

No sentido de fazer frente à crise, torna-se imprescindível ao capital, dentre outras medidas, buscar arrego numa educação que, ainda mais ferozmente, opere a negação do conhecimento que revela as determinações do real em suas múltiplas dimensões; contribua para manipulação das consciências, aprofunde as estratégias de exploração e expropriação do trabalhador; **e amplie os espaços de privatização e mercantilização da atividade social em geral e do ensino, em particular. (grifo nosso)**

Observa-se a iniciativa privada ocupando seu espaço na educação do Ensino Superior. Trata-se da compreensão da educação como um nicho de mercado, uma vez que a educação é um serviço colocado no mercado, à venda. As instituições educacionais foram transformadas em empresas que produzem lucro. O Estado incentiva e, na maioria das situações, ainda

⁸⁵ Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/graduacao> Acesso em 24.03.2023.

assegura os investimentos das instituições financeiras que se colocam como “um programa de inclusão educacional”. Segue-se mais um Programa (um financiamento?) para o Ensino Superior.

4.5.2 Pravaler: discursivização de um financiamento estudantil privado em concorrência com o Fies

O Programa de Financiamento Estudantil privado – Pravaler/S.A.⁸⁶, correspondente bancário do Banco Andbank (Brasil) S.A; do Banco Votorantim S.A; do BV Financeira S.A; e do QI Sociedade de Crédito Direto S.A., é apresentado como crédito universitário que pode ser contratado semestralmente e que permite parcelar as mensalidades “a juros bem baixos” com um ano de prazo de pagamento, seja de curso presencial quanto EAD. Lê-se na página principal do Pravaler.

O Pravaler é o **maior programa de financiamento privado do país**. Com ele é **possível financiar cursos nas maiores instituições de ensino particulares** como Mackenzi⁸⁷ PUC PR⁸⁸, Anhembí Morumbi⁸⁹. Embora também se destine a praticar taxas baixas de juros, o Pravaler se diferencia do Fies em relação ao acesso, que neste caso é bastante simplificado. Para contratar o Pravaler, o estudante precisa apenas estar matriculado em uma instituição de ensino parceira e se enquadrar nos critérios de renda mínima e requisitos legais. Além disso, a solução contempla não só estudantes de ensino presencial, mas também cursos a distância⁹⁰ e semipresenciais,⁹¹ além de pós-graduação⁹². **Outra vantagem é que o Pravaler não exige a participação no Enem, o que significa que, mesmo que você tenha ido mal na prova ou que tenha perdido o exame por qualquer motivo, ainda é possível financiar seus estudos sob condições muito vantajosas. (grifo nosso)**

Um benefício do crédito universitário Pravaler é se tratar de um programa de financiamento bastante simples de ser acionado pelo interessado. A cada semestre o estudante pode renovar o seu financiamento estudantil privado.⁹³ Assim, caso ele consiga uma oportunidade no mercado de trabalho que permita quitar as mensalidades por conta própria, ele pode simplesmente não

⁸⁶ Disponível em: <https://www.pravalor.com.br/blog/financiamento-estudantil/como-funciona-o-financiamento-estudantil-privado/> Acesso em 23.03.2023.

⁸⁷ Disponível em: <https://www.pravalor.com.br/faculdades/mackenzie/> Acesso em 23.03.2023.

⁸⁸ Disponível em: <https://www.pravalor.com.br/faculdades/> Acesso em 23.03.2023.

⁸⁹ Disponível em: <https://www.pravalor.com.br/faculdades/anhembí-morumbi/> Acesso em: 23.02.2023.

⁹⁰ Disponível em: <https://www.pravalor.com.br/blog/ead/o-que-e-ead-e-como-funciona/> Acesso em 23.03.2023.

⁹¹ Disponível em: <https://www.pravalor.com.br/blog/ensino-superior/curso-semipresencial/> Acesso em 23.03.2023.

⁹² Disponível em: <https://www.pravalor.com.br/blog/ensino-superior/pos-graduacao-guia-completo/> Acesso em 23.03.2023.

⁹³ Disponível em: <https://www.pravalor.com.br/blog/financiamento-estudantil/como-funciona-o-financiamento-estudantil-privado/> Acesso em 23.03.2023.

renovar com o programa no semestre seguinte. **Esse é um diferencial importante, pois em casos de cursos com alta taxa de empregabilidade, o Pravaler pode ser apenas o pontapé inicial para que o aluno comece a construir a própria trajetória.** Dessa forma, não é necessário assumir um compromisso até o final do curso, ao contrário do que normalmente acontece com outros programas. [...] Vale lembrar que muitas universidades têm convênios com empresas, o que pode viabilizar o acesso a vagas de estágio para os estudantes já a partir do segundo semestre do curso. **Com ele, você consegue financiar também a sua pós e dar continuidade ao seu projeto de qualificação profissional, podendo almejar as vagas mais desejadas do mercado de trabalho. (grifo nosso).**

Há, *no homepage*, uma seleção de dizeres que direciona para sentidos cristalizados, funcionando como algo que se sustenta como senso comum. O que está na mira do Pravaler não é a democratização da formação de qualidade e do conhecimento, que tem sido objeto de lutas históricas dos movimentos organizados por professores, estudantes e demais profissionais da educação ao longo de décadas, mas a servidão ao sistema capitalista, uma finalidade educacional ocultada, silenciada na ofensiva neoliberal.

A assertiva de Cavalcante (2007, p. 83) nos parece irrepreensível quando afirma que o discurso de qualidade na educação se define a partir do discurso do neoliberalismo ao aproximar-se dos sentidos econômicos, pragmáticos, gerenciais e administrativos para definir o sentido de qualidade do ensino educacional. Observa-se no fragmento da citação anterior, na primeira formulação da página principal do Pravaler “[...] mesmo que você tenha ido mal na prova ou que tenha perdido o exame por qualquer motivo, ainda é possível financiar seus estudos sob condições muito vantajosas”, que não há preocupação, tampouco interesse em saber se o aluno tem condições de cursar o nível superior. O que importa é que as condições são vantajosas – para o Pravaler. É nítida essa posição. Vê-se a educação colocada como um serviço à disposição de quem deseja adquiri-la (ou comprá-la?).

Na segunda formulação apela-se, inclusive, para o papel da educação como fator decisivo para o desenvolvimento e para a competitividade do setor produtivo e das nações. Para reafirmar seus posicionamentos, insinua que “Esse é um diferencial importante, pois em casos de cursos com alta taxa de empregabilidade, o Pravaler pode ser apenas o pontapé inicial para que o aluno comece a construir a própria trajetória”. Questiona-se, então: desde que o aluno faça um curso que a instituição escolhida considere compatível com o mercado de trabalho? O foco é a pedagogia das competências⁹⁴, visa formar para a empregabilidade e

⁹⁴ Para Duarte (2000, p.52), “a noção de constante adaptação a um mundo que passa por rápidas e intensas mudanças é central na maioria dos ideários pedagógicos contemporâneos, está na própria base de sustentação do lema “Aprender a aprender” e vem sendo desenvolvida desde o início do século pelo ideário escolanovista. “Aprender a aprender” é aprender a adaptar-se. Não por acaso, Piaget viu a inteligência como um órgão

evoca-se o pré-construído “querer é poder”. Para Amaral (2016, p. 174), essa formulação, que eleva a vontade do sujeito à condição de determinante do seu destino, “está atravessada por elementos de saber de um discurso em que a vontade (o querer e o pensar) dos indivíduos definiria o seu destino: bastaria aos sujeitos pensar em novas soluções para os problemas e soluções ocorrerem”.

Observa-se, pois, as marcas da lógica e dos interesses do capital⁹⁵ neoliberal nas formulações desse programa (ou financiamento?) quando a preocupação não é a qualidade do ensino, pois mesmo que você tenha ido mal na prova ou que tenha perdido o exame por “qualquer motivo”, é **“possível financiar cursos nas maiores instituições de ensino particulares”**. Não emprega o adjetivo melhores! O importante é que o estudante se habilite ao financiamento e, para isso usa da perspectiva de que os seus cursos asseguram alta taxa de empregabilidade.

4.6 Proposição parlamentar e os ditos que apontam para esfacelamento do Ensino Superior público

Nesta subseção, tratamos da proposição parlamentar que, em suas formulações, propõe a cobrança de mensalidades nas IFES. Trata-se de uma proposta alinhada com o processo de mercantilização da educação, precisamente do/sobre o Ensino Superior, que vem se estabelecendo ao longo de décadas, em perfeita harmonia com a ofensiva neoliberal.

4.6.1 PEC nº 206/2019 e os deslizamentos de dizeres

A PEC que aqui nos referimos dá nova redação ao art. 206, inciso IV, e acrescenta § 3º ao art. 207, ambos da Constituição Federal, para dispor sobre a cobrança de mensalidade pelas universidades públicas. A PEC nº 206/2019, de autoria do deputado federal general Peternelli (União Brasil- SP), no governo de Bolsonaro (2019-2022), altera os art. 206, IV e 207 §3º da Constituição Federal, a fim de permitir que as instituições públicas de ensino possam cobrar mensalidades dos alunos. Os recursos seriam destinados ao custeio das instituições e seria garantida a gratuidade aos alunos que são economicamente desfavorecidos. A PEC tem o número de assinaturas de apoio necessário e não foram apresentadas Emendas.

especializado de adaptação do ser humano. Nessa perspectiva, entende a comissão (que elaborou o Relatório para a Unesco), cabe à educação oferecer as condições necessárias à instrumentalização do indivíduo voltada para esse contínuo processo de adaptação

⁹⁵ “O capital é então o poder de domínio sobre o trabalho e sobre os seus produtos. O capitalista tem este poder, não em razão de suas virtudes pessoais ou humanas, mas como proprietário do capital. O seu poder é o poder de compra do seu capital, a que nada se pode contrapor”. Cf. Marx (2001, p.80)

Atualmente, a “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais” é garantida pelo artigo 206 da Constituição Federal, e vale para qualquer estudante aprovado em universidade pública. Não há, portanto, recorte de renda, raça, cor ou gênero. A PEC 206/2019 propõe alterar esse trecho para que essas unidades públicas de ensino passem a cobrar mensalidades, garantindo o não pagamento a estudantes que não tiverem recursos suficientes. Segundo o texto, cada universidade teria sua própria comissão de análise para definir as gratuidades a partir de um corte de renda estabelecido pelo Poder Executivo. A proposta, no entanto, não explica como seria feito isso.

Com isso, a mudança faria o texto ficar assim: Art. 1º O art. 206, inciso IV, da Constituição Federal passa a ter a seguinte redação: "Art. 206. [...] IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, ressalvada a hipótese do art. 207, § 3º;" (NR) Art. 2º. O art. 207 da Constituição Federal passa a vigorar acrescido do seguinte § 3º:

As instituições públicas de ensino superior devem cobrar mensalidades, cujos recursos devem ser geridos para o próprio custeio, garantindo-se a gratuidade àqueles que não tiverem recursos suficientes, mediante comissão de avaliação da própria instituição e respeitados os valores mínimo e máximo definidos pelo órgão ministerial do Poder Executivo.

Nessa perspectiva, a cobrança de mensalidade “seria uma forma de diminuir as desigualdades sociais em nosso país”. Isso porque, segundo o relator, “a maioria dos estudantes dessas universidades acaba sendo oriunda de escolas particulares e poderiam pagar a mensalidade”.

“O gasto público nessas universidades é desigual e favorece os mais ricos. Não seria correto que toda a sociedade financie o estudo de jovens de classes mais altas”, defende o Relator da PEC, deputado Kim Kataguirí (União Brasil-SP).⁹⁶ A proposta também defende que o valor máximo das mensalidades seria a média dos valores cobrados pelas universidades particulares da região, e o valor mínimo, a metade disso. Na formulação também é pontuado que esse montante precisaria passar por estudos.

Entidades e oposição criticam a PEC. Na última década, a implementação das cotas socioeconômicas e raciais levou para as universidades alunos de perfil socioeconômico mais vulnerável. Pesquisa da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), de 2018, indica que 70,2% dos alunos estão na faixa de renda

⁹⁶ Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2022/05/24/pec-206-entenda-texto-mensalidade-universidades-publicas.htm> Acesso em 25.07.2023.

mensal familiar per capita de 1,5 salário-mínimo. Alunos que cursaram ensino médio em escolas públicas foram maioria absoluta (64,7%) – os que cursaram em particulares representaram 35,3%. Nas redes sociais, entidades como a União Nacional dos Estudantes (UNE) e Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG) criticaram a proposta.⁹⁷

O relator, deputado Kim Kataguirí (União Brasil-SP), divulgou uma nota em que pretende esclarecer alguns pontos.⁹⁸ Segundo o parlamentar, “é ‘absolutamente falso’ que todos os alunos passem a pagar mensalidade a partir da promulgação da PEC.” O deputado também negou que a medida seja o mesmo que uma privatização dos centros de ensino, e continuou “‘Quem não pode pagar, não paga, e o que é arrecadado com quem pode pagar ainda pode ser revertido em auxílios e bolsas para quem não pode pagar’”, defendeu. Kim Kataguirí também garantiu que cada universidade estabelecerá seus próprios critérios de cobrança.

Cabe observar nessa formulação que, para além de brechas que a proposta possibilita como uma falta de delimitação dos critérios, há também falta de embasamento em pesquisas. A proposta mostra uma incompreensão do financiamento das universidades, das políticas e estatísticas de ingresso e permanência no ensino superior.

Pêcheux esclarece como se processa uma proposta nessa perspectiva (1990, p. 77):

[...] um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas: por exemplo, o deputado pertence a um partido político que participa do governo ou um partido da oposição; é o porta-voz de tal ou tal grupo que representa tal ou tal interesse, ou então está “isolado” etc. Ele está, pois, bem ou mal, situado no interior da relação de forças existentes entre os elementos antagonistas de um campo político dado: o que diz, o que anuncia, promete ou denuncia não tem o mesmo estatuto conforme o lugar que ele ocupa: a mesma declaração pode ser uma arma temível ou uma comédia ridícula segundo a posição do orador e do que ele representa, em relação ao que diz.

Tal Proposta é pautada, no nosso entendimento, pela mercantilização da educação, trabalha a serviço do capital e contra a classe trabalhadora.

Importa trazer um contraponto dessa postura, precisamente do lugar de fala de uma comunidade acadêmica que vivencia a real situação da educação de Ensino Superior no Brasil. Lê-se no site do Centro Acadêmico do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Unicamp⁹⁹:

⁹⁷ Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2022/05/24/pec-206-entenda-texto-mensalidade-universidades-publicas.htm> Acesso em 25.07.2023

⁹⁸ Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2022/05/24/pec-206-entenda-texto-mensalidade-universidades-publicas.htm> Acesso em 25.07.2023.

⁹⁹ Consultar: <https://www.cal.iel.unicamp.br/?p=2292> Acesso em: 03.03.2024.

A educação pública, gratuita e de qualidade é um direito da população e deve-se construí-la dessa forma, não com falsas justificativas que tem como finalidade mascarar reais intenções: tornar o ensino cada vez mais elitizado, se afastar de um projeto popular, construir a privatização da educação. Cobrar mensalidade nas universidades é desobrigar o Estado a cumprir o dever constitucional de fornecer educação democratizada, pública, gratuita e de qualidade. Tal dever aparece nos artigos 205 e 206, que seriam desrespeitados a partir da adesão do texto do parágrafo 3. Cobrar uma mensalidade da universidade pública dificultaria ainda mais os processos de permanência estudantil, que já são mais do que sucateados e burocráticos, e serve de alicerce para a segregação econômica dentro da universidade. Além disso, ameaça o avanço de todas as áreas das ciências no Brasil, em especial das ciências humanas que lutam há muito tempo para obter investimentos e reconhecimento. Ao votar a favor da cobrança para que se estude em uma instituição educacional pública, o Governo desestimula investimentos e contribui para a reprodução da ideia de que é um gasto desnecessário.

Nessa perspectiva, fazemos coro com o posicionamento acima. Ao invés de cobrar mensalidades, o governo precisa investir nas universidades, nas pesquisas, nos alunos, no ingresso, na permanência. Afinal, e os impostos que todos pagam? Não são para aplicar também na educação, além, é claro, em outros setores/ações? Os recursos aplicados na educação não são o retorno de parte desses impostos recolhidos? Não é direito de todos, constitucionalmente? Todavia tenhamos em vista que essas ameaças ocorrem há tempos e, no sistema capitalista, precisamente neoliberal, são presentes e constantes.

Com efeito, essa PEC só demonstra a restrição do Estado na educação e a transferência de suas responsabilidades para a sociedade. Na ótica do capital a educação institucionalizada pelo Estado burguês se configura socio-historicamente em função dos interesses do modo de produção vigente.

Nessa fase de mercantilização da Educação, precisamente do/sobre o Ensino Superior, Santos (2009) afirma que há um foco na intencionalidade das agências internacionais e de empresários no que diz respeito aos jovens chegarem ao ensino superior. Todavia, que atendam a uma demanda pautada sob a lógica de desenvolvimento do modo de produção capitalista (reestruturação produtiva). São cursos aligeirados, fragmentados, a distância, dentre outros, assemelhados e financiados, mas que seja custeado com programas de bolsas do erário, a exemplo do Fies e do Prouni, conforme identificamos mais acima. Nessa perspectiva, o discurso da mercantilização do/sobre o Ensino Superior vem tomando espaço na agenda do projeto do capital para a educação.

Cabe, pois, lembrar a “política de focalização” – que se manifesta por meio da priorização dos recursos da União para o atendimento ao ensino fundamental e ensino médio, atendendo às diretrizes do Banco Mundial. Esse defende a tese de que os investimentos em

educação básica têm maior retorno social e individual que na educação superior. Para Chaves (2012), essas orientações estão calcadas na ideologia neoliberal – segundo a qual a crise que os países capitalistas vivenciam tem causa no modelo de Estado adotado, que tem gasto excessivo com políticas sociais (tais como na saúde e educação, **principalmente de nível superior** e, também, no papel regulamentador do Estado (**grifo nosso**) – que atrapalha o livre mercado.

Tais indagações e reflexões nos remetem ao entendimento de que partindo da materialidade da língua, onde está sendo realizado o processo discursivo, cabe observar que essa proposta não pode ser interpretada como se encerrasse em si um sentido único. Segundo Pêcheux (1988, p.160), “o sentido das palavras [...] não é dado diretamente em sua relação com a literalidade do significante; ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras e expressões são produzidas”.

Assim, quando de nosso gesto de leitura nesta seção, tomando como base as políticas públicas para o Ensino Superior, materializadas nos diversos Programas, ao longo de décadas, em diversos governos, em diferentes instâncias – e ideologias partidárias –, em Programas de iniciativa privada, bem como na PEC 206/2019 – que expõe a política de cobrança de mensalidades nas IES públicas – foi possível compreender e identificar as possíveis semelhanças e versões de formulações que se movem para naturalizar a privatização do ensino superior no Brasil, corroborado na análise que empreendemos no Reuni 2008.

Confrontando as discursividades inscritas conforme as formulações determinadas pela relação que se estabelece com os já ditos, no desenvolvimento dessa seção, é possível perceber a retomada do discurso da mercantilização do/sobre o Ensino Superior público e as posições assumidas.

Tal discurso, que coaduna com os interesses burgueses, reverbera, se repete e se dissolve em várias outras instâncias, e sempre visando uniformizar a interpretação, produzir sentidos, cujos dizeres se ancoram em um “suposto saber” que busca naturalizar a privatização desse nível de ensino. Ao serem retomadas em novas paráfrases, em outra conjuntura, essas formulações produzem efeitos de ratificação do “já dito”. Isso é possível pelo movimento do interdiscurso que estabelece a relação do “já dito”, em outro lugar, com o que está sendo dito em situações e conjunturas diferentes.

Para Courtine e Marandin (1981, p. 58),

O interdiscurso consiste em um processo de reconfiguração incessante no qual uma formação discursiva é conduzida [...] a incorporar elementos pré-

construídos no interior dela própria; a produzir sua redefinição e seu retorno, a suscitar igualmente a lembrança de seus próprios elementos, organizar sua repetição, mas também a provocar eventualmente seu apagamento.

Vale ressaltar que o sujeito do discurso, na perspectiva da Análise de Discurso, não poderá ser considerado como aquele que decide sobre os sentidos e as possibilidades enunciativas do próprio discurso, mas como aquele que ocupa um lugar social inscrito num universo cultural e que, a partir desse lugar relativamente organizado, enuncia, sempre inserido no processo histórico que lhe permite determinadas investidas e não outras.

É forçoso reconhecer que tais programas foram criados com a justificativa de oportunizar o acesso e a expansão, mas deixam margem para uma leitura de que havia uma intenção velada, que permeou todo o processo de elaboração dos Programas, de consolidar a iniciativa privada no Ensino Superior público no Brasil. Trata-se de mecanismos de acesso e expansão da iniciativa privada em estrita afinidade com a lógica expansionista do capital.

Importa ressaltar, ainda, que o sistema é capitalista e que todas as escolhas são possibilitadas pelo sistema, todavia, ainda assim, consideramos que outras escolhas poderiam ter sido feitas pelos governos no sentido de democratizar o Ensino Superior público: equilibrar a demanda e a oferta de vagas nas IES públicas; investir recursos para fortalecer as IFES público; valorizar os professores e pesquisadores; dentre outras iniciativas; e, conseqüentemente, garantir a oferta e a qualidade do Ensino Superior público.

5 O(S) SENTIDO(S) DO FUTURE-SE E A SUA RELAÇÃO COM O PROCESSO DE MERCANTILIZAÇÃO DO/SOBRE O ENSINO SUPERIOR PÚBLICO

Pêcheux (2015), ao discutir o batimento entre a descrição e a interpretação, reiterou a exigência em “dar o primado aos gestos de descrição das materialidades discursivas” (p.49), e completou: “A posição de trabalho que aqui evoco em referência à análise de discurso [...] supõe somente que, através das descrições regulares de montagens discursivas, se possa detectar os momentos de interpretações enquanto atos que surgem como tomadas de posição, reconhecidas como tais, isto é, como efeitos de identificação assumidos e não negados” (p.56).

Tais reflexões remetem-nos ao entendimento de Orlandi (2001, p.30):

Os dizeres não são, como dissemos, apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de apreender. São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação o dizer com sua exterioridade, suas condições de produção. Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali, mas também em outros lugares, assim como com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi. Desse modo, as margens do dizer, do texto, também fazem parte dele.

É forçoso reconhecer que as políticas de ajuste neoliberal e, dentre elas, a ampliação de instituições de ensino superior privadas se aprofundam, principalmente a partir de 1985, ganhando relevância com o alargamento e disseminação das orientações do Consenso de Washington, com o Governo Collor, como já referido anteriormente, reverberado nos demais governos, mas intensificado no governo de Fernando Henrique Cardoso. Tais políticas vêm conseguindo atuar no “convencimento da opinião pública para fazê-la aceitar a redução de gastos públicos com os direitos sociais” (Sguissardi, 2005, p.194), o que representou a retração do Estado, no seu papel condutor e executor de políticas sociais, e dos investimentos indispensáveis à materialização de direitos sociais, com maior incidência sobre as políticas públicas de educação, em especial do ensino superior.

Atento a essa fragilidade, Dourado (2011) diz que o desenvolvimento da educação no Brasil, fortemente marcado pela descontinuidade das políticas e por carência de planejamento sistemático e de longo prazo, reflete os limites da lógica patrimonial do país ao longo de sua história republicana. No dizer de Garcia (2011, p.58), a lógica do planejamento para a educação pauta-se em uma perspectiva de adequação de escassos recursos, orientada por uma

“mentalidade economicista no encaminhamento das soluções educacionais”. Nessa linha, observa-se o direcionamento do planejamento para um grupo privilegiado, escolhido a partir de determinados interesses econômicos, cuja atuação como mediador da participação social permite apenas a interferência em limites já estabelecidos, conferindo a determinadas práticas sociais um caráter de consenso. Nas práticas de consenso, explica Rancière (1995), “cada vez mais há uma saturação ‘policière’ da política [...]. Todos os grupos e problemas entraram nessa lógica, de realizar pactos para fixar os limites do possível, com parceiros sociais definidos e já identificados e integrados”. Vale ressaltar, com Orlandi (2010), que na sociedade de Mercado a função atribuída ao Estado de articulador simbólico dos vínculos sociais se especifica pela função de “administrador” daquilo que se apresenta como “novas tendências” nas relações sociais. O Estado é responsável, dessa forma, por fazer incluir (participar) o sujeito (jurídico) por meio de políticas, o que será afetado pelo imaginário (democrático) do pertencimento a um espaço coletivo, homogêneo e simétrico. Assim, a cada um é assegurada, pelos instrumentos de fabricação do consenso, a condição de equivalência a cada um outro.

Essa realidade aponta para uma educação que está sempre em crise e tem sido inerente à vida nacional porque não atingimos, ainda, patamares mínimos de uma justiça social compatível com a riqueza produzida pelo país e usufruída por uma minoria¹⁰⁰, que tem raízes históricas e se manifesta de diversas formas em conjunturas específicas. Os motivos de crise na educação ganham amplitude em oportunidades variadas. Surgem “grandiosas” propostas como certezas e que colocam em xeque concepções, diretrizes e estratégias de tudo o que foi feito anteriormente, e “novas” posturas são adotadas ressignificadas.

Em contraposição, os poucos resultados obtidos aceleram a crise de credibilidade de qualquer modelo de intervenção proposto, na educação, de tal sorte, que a consciência dessa inadequação se dá muito antes da percepção da crise global, produto das relações sociais presentes no modelo econômico hegemônico e seus movimentos de reprodução.

Cabe lembrar com Massmann & Massmann (2019), que os sentidos de crise atravessam a história e a memória das universidades brasileiras, com destaque para as universidades públicas. Andrade, em seu texto publicado em 1985, já questionava: “Que se passa com a Universidade Brasileira?”. Segundo o autor, as universidades brasileiras, até aquele momento, viviam permanentemente em crise: faltavam investimentos (sobretudo na

¹⁰⁰ Para Cortella (2011), a crise é a mesma e não é uma crise qualquer. Não é, evidentemente, ‘privilegio’ da educação, todos os setores sociais vivem sucessivas e contínuas crises.

pesquisa), faltava infraestrutura, faltava valorização dos professores e pesquisadores, faltavam pessoas qualificadas etc. O autor destaca que (ibid., p.278):

Em nosso tipo de desenvolvimento dependente, não se espera que a Universidade seja inquieta, contestatória, renovada, mas sim dócil e ordeira, para produzir os técnicos para operar as máquinas sofisticadas, mas não para inventá-las ou modificá-las; para refletir e acompanhar os avanços científicos e artísticos dos povos mais desenvolvidos, mas não necessariamente para gerar aqui novos avanços e novas contribuições. Na verdade, face à grandeza e ao potencial do nosso país e do nosso povo, vamos ter de caminhar para uma Universidade que se integre em sua comunidade e seja fator precípua de progresso e de mudanças.

Observamos, pois, que não foi possível até o presente construir essa Universidade. Zoccoli (2009), a respeito da promulgação da Constituição Federal/1988, considera que embora tenha sido proposta a educação para todos, os recursos e os investimentos foram insuficientes para se atingir o pleno desenvolvimento humanos previsto, e que embora a proposta educacional tenha diretrizes e princípios constitucionais que destacam a garantia da oferta e da qualidade de ensino tais como, art. 206, VII e art. 209, II, a educação brasileira, inclusive a superior, tem sido tomada por períodos de grande incerteza. Tais incertezas se agravam ainda mais quando as políticas educacionais demandam um longo período de implantação para efetivamente gerar resultados, passam a ser orientadas por políticas partidárias e perdem o potencial de amplitude de políticas governamentais de Estado, propriamente ditas.

Vale lembrar que no Art. 209 “O ensino é livre à iniciativa privada, [...]”. Tal prerrogativa foi reafirmada na Lei das Diretrizes e Bases – LDB (lei 9.394/96), nos parágrafos do art. 43, possibilitando o delineamento de diversas configurações de educação superior, o que converge com o art. 206 da CF, já citado, legitimando variados modelos, desde que atendidos os padrões mínimos de qualidade pautados pelo Sistema de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Mas, que padrão é esse de qualidade? Conforme Zoccoli (2009, p.127), “tal caracterização, embora correta, passa por desconfiguração dada a quase inexistência de processos seletivos, no sentido estrito, para ingresso em instituições de ensino superior privadas, de cunho popular e mercantilista.”.

Nessa perspectiva de incertezas, vale registrar os cortes e/ou bloqueios de recursos, bem como de recursos insuficientes para atender a uma demanda posta “educação para todos e ensino de qualidade”. No Governo de Dilma Rousseff (2011-2016) houve redução de 31%

do recurso para a educação¹⁰¹, retrocedendo os poucos avanços nessa área que marcaram os anos de governança do PT (2003/2016). Evidenciava-se o agravamento desse quadro, no Governo Temer (12.05.2016 -31.12.2018) (MDB), em seu mandato transitório e crítico, de dois anos, quando entrou em vigor, em 29/11/2016, a Proposta de Emenda Constitucional – PEC 55 que, sob o pretexto de controlar o déficit público, implicaria um contingenciamento significativo das despesas para as políticas públicas, entre elas a educacional, por 20 anos.¹⁰² Estava deliberada a falência da educação pública no país. É preciso ressaltar que o governo de Jair Bolsonaro (2019/2022), em maio/2022, realizou um corte de 3.2 bilhões¹⁰³ que equivaleu a 14.5% do orçamento discriminatório (despesas de livre movimentação) do MEC, significando para as universidades e IFs, um corte em reais de 2.22 bilhões. E em outubro/2023, mais um bloqueio de 2.4 bilhões para a educação foi efetivado.¹⁰⁴

Vale ressaltar, ainda, que o atual governo do Partidos dos Trabalhadores-PT (2023/2026), na Lei Orçamentária Anual (LOA), Lei nº 14.535, de 2023, vetou um total de 4.18 bilhões que iria para o Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT)¹⁰⁵, para ações de fomento de pesquisas, contratos com Organizações Sociais (OSs) e obras. O veto foi justificado por ser um descumprimento da proporção entre operações reembolsáveis e não reembolsáveis, algo exigido pela legislação que regulamenta o FNDCT. Também vetou 417 cargos em seis universidades federais de cinco estados e outros 1829 cargos nas mesmas universidades que seriam criados, justificando, pois, que tal medida impactaria “significativamente” o planejamento e a gestão de pessoal permanente do Executivo.¹⁰⁶ Ressalte-se que também houve contingenciamento de verbas de vários ministérios, inclusive o da Educação, conforme o Decreto. 12.120/24.¹⁰⁷

No dizer de Massmann & Massmann (2019, p.188), esses acontecimentos “tais como cortes e contingenciamento de verbas das instituições públicas de ensino superior, desvalorização da educação, descrédito do conhecimento científico [...] etc.” dão a reconhecer a instalação de uma “política da crise”.¹⁰⁸ Segundo Darcy Ribeiro, em uma reportagem de TV que intitulou o artigo “A crise na educação brasileira não é uma crise, é um projeto”. Vê-se, pois, um projeto, cuja sustentação teórica se baseia na lógica do capital.

¹⁰¹ Disponível em: <https://seduffsm.org.br> Consultado em 11.11.2022.

¹⁰² Disponível em: <https://www.em.com.br> Consultado em: 11.11.2022.

¹⁰³ Disponível em: <https://www.andes.org.br> Consultado em 13.11.2022

¹⁰⁴ Consultado em: <https://www.sinprodf.org.br> Consultado em 06. 03.2023.

¹⁰⁵ Consultado em: <https://www.12.senado.leg.br>

¹⁰⁶ Idem nota 100.

¹⁰⁷ Consultado em: <https://www.sintietfal.org.br> Consultado em 15.08.2024.

¹⁰⁸ Política esta que, para as autoras, vai sendo construída por meio de uma discursividade que se funda em práticas de consenso (Rancière, 1996).

Assim, a função social da educação tem sido dirigida a um objetivo mais amplo, ou seja, às consciências¹⁰⁹ (e o inconsciente também)¹¹⁰, a fim de que as pessoas atuem de forma socialmente desejável, bem como para forjar os ideais (neo)liberais e democráticos que legitimam o sistema capitalista e mascaram a contradição entre expandir o acesso ao ensino superior, inclusive em consonância com a Meta 12¹¹¹ e estratégias – a exemplo da 12.6¹¹² – do PNE (2014-2024), e a expansão da privatização desse nível de ensino com a ampliação de instituições privadas, que atuam nesse espaço de ensino. Tal prerrogativa é a submissão desse nível de ensino aos interesses e necessidades do mercado e restrição do saber desses estudantes aos limites aceitáveis.

Nesse contexto, buscamos identificar, nas formulações dos processos discursivos, o discurso da mercantilização do/sobre o Ensino Superior e os efeitos de sentido produzidos, considerando que para a Análise de Discurso, os sentidos não estão nas palavras ou textos, mas nas redes de filiações que remetem a memórias e a circunstâncias determinadas, na relação com a exterioridade da língua e com as condições em que estas palavras e textos são produzidos (Orlandi, 2001), levando-se em consideração as posições dos sujeitos que as enunciam na conjuntura sócio-histórica em que se encontram. São, portanto, efeitos de sentido construídos, partilhados e/ou rechaçados, e não sentidos fixos.

5.1 O “Future-se” e seus princípios pressupostos

Nesse contexto, está o Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras – Future-se, materializado como Anteprojeto de lei¹¹³, lançado pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), em 17/07/2019, em meio ao contingenciamento de verba (mais uma vez legitimado!) das universidades anunciado pelo governo federal no final de abril

¹⁰⁹ Para Cavalcante e Magalhães (2007b, p.135) “as formas de manifestação da consciência não são iguais e variam de acordo com as relações sociais que o indivíduo estabelece, e o seu grau de clareza é proporcional ao grau de orientação social em que o sujeito se insere.”.

¹¹⁰ Lacan (1998, p. 266) conceitua inconsciente como a manifestação de um saber desconhecido e não familiar ao sujeito: —um sentido não antecipável, irreduzível e irreconciliável. O inconsciente é a parte que falta a disposição do sujeito para restabelecer a continuidade de seu discurso conscientel. Pêcheux (1988, p.301) destaca que “a ordem do inconsciente não coincide com a da ideologia, o recalque não se identifica nem com o assujeitamento nem com a repressão, mas isso não significa que a ideologia deva ser pensada sem referência ao registro do inconsciente.”

¹¹¹ Meta 12: “Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, **assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas no segmento público.**” Grifo nosso.

¹¹² Estratégia 12.6) **expandir o financiamento estudantil por meio do Fundo de Financiamento Estudantil – Fies**, de que trata a Lei 10.260 de 12 de julho de 2001, **com a constituição do fundo garantidor do financiamento**, de forma a dispensar progressivamente a existência do fiador.” Grifo nosso.

¹¹³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=78351>. Acesso em 22/07/2019.

daquele mesmo ano. O Programa propõe uma mudança de cultura nas instituições federais de ensino superior (IFES). Em sua 4ª versão, encontra-se, atualmente, na Câmara dos Deputados (**PL 03076/2020**)¹¹⁴, desde abril/2020, aguardando constituição de Comissão Especial para analisar a matéria. Todavia, em **22.03.2023** houve movimentação da proposição pelo Presidente da Câmara dos Deputados, designando duas comissões para avaliação do referido PL. Recebemos essa informação, via e-mail, (vale registrar que temos cadastro no portal da Câmara dos Deputados para acompanhar os trâmites desse PL, desde seu encaminhamento àquela Casa) conforme o seguinte teor:

Tendo em vista a edição da Resolução da Câmara dos Deputados n. 1/2023 [...], criando a Comissão de Desenvolvimento Econômico e da Comissão de Indústria Comércio e Serviços, revejo o despacho de distribuição apostado...”
... “para o fim de determinar sua redistribuição à Comissão de Desenvolvimento Econômico e à Comissão de Indústria, Comércio e Serviços, em substituição à Comissão de Desenvolvimento Econômico, Indústria, Comércio e Serviços, extinta pela mesma Resolução.

Essa decisão nos surpreendeu, uma vez que partimos do princípio de que esse PL 3076/2020, tendo sido proposto pelo governo anterior, do Partido Liberal (PL), seria totalmente abortado pelo atual governo (2023-2026) do Partido dos Trabalhadores (PT) ou, no mínimo, seria retomado pelo Ministério de Educação para novos estudos, outros direcionamentos, e/ou proposição divergente. A leitura que fazemos é possível uma vez que o tal PL 3076/2020, após o lançamento, foi reformulado por 4 (quatro) vezes e bastante criticado pela comunidade acadêmica – gerando inúmeras cartas de repúdio de diversas IFES –, pelas representações de classe, e pelos partidos de oposição ao Governo de então (2019-2022).

Ressalte-se que entramos em contato com a Câmara dos Deputados, via e-mail, para sabermos se o que motivou tal decisão deve-se a uma exigência do Regimento da Casa (ou seja, se o PL antes de ser arquivado precisa ser analisado por uma Comissão, uma vez sendo Proposição de um Governo com mandato encerrado), ou se foi uma solicitação do atual Representante do MEC para dar prosseguimento. Todavia, até o presente, embora reiterada a solicitação, não obtivemos resposta.

¹¹⁴ Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichade_tramitacao?idProposicao-2254321
Acesso em:
28 de julho de 2021.

Ressalte-se, ainda, que em 26 de abril deste ano de 2024, recebemos, novamente, via e-mail boletins@camara.gov.br o seguinte comunicado: “Informamos que as proposições abaixo sofreram movimentações”:

PL-03076/2020 – Institui o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores – Future-se. – 25.04.2024

Defiro o Requerimento n. 1109/2023, nos termos do art. 141 do RICD. Assim, considerando também a adequação à Resolução nº 1/2023, determino a inclusão da Comissão de Ciência, Tecnologia e Inovação no despacho dos projetos a seguir, da seguinte forma: ... PL N. 3.076/2020: Às Comissões de Cultura; Desenvolvimento Econômico; Indústria, Comércio e Serviços; Ciência, Tecnologia e Inovação; Educação; Finanças e Tributação (Mérito e Art. 54, RICD) e Constituição e Justiça e de Cidadania (Art. 54 RICD). Em razão da distribuição a mais de quatro comissões de mérito, determino a criação de Comissão Especial para analisar a matéria, conforme art. 34, II, do Regimento. Proposição Sujeita à Apreciação Conclusiva pelas Comissões - Art. 24 II, **Regime de Tramitação Prioridade.** (grifo nosso)

Ao observarmos no final do texto, **Regime de Tramitação Prioridade**, refletimos: “se essa Proposta, cujos vestígios remetem ao funcionamento de um discurso que está latente e que não se esgotou em suas formulações, continua em discussão de suas funcionalidades no âmbito da reprodução ampliada do capital, é possível compreender que se trata de um projeto que avança construindo sentidos que se legitimam a favor do bloco histórico neoliberal, cujas implicações agudizam a precarização e a expropriação do Ensino Superior público.” Então, questionamos: Tal PL-03076/2020, se promulgado, poderá ser o desfecho para um propósito articulado que se traduz no desmantelamento desse nível de ensino?

O fato mesmo da interpretação, ou melhor, o fato de que não há sentido sem interpretação, atesta a presença da ideologia. Não há sentido sem interpretação e, além disso, diante de qualquer objeto simbólico o homem é levado a interpretar, colocando-se diante da questão: o que isto quer dizer? Nesse movimento da interpretação o sentido aparece-nos como evidência, como se ele estivesse já sempre lá (Orlandi, 2001, p. 45-46)

Entre os objetivos do Future-se propostos, destacam-se: “incentivar fontes privadas adicionais de financiamento para projetos e programas [...]”; “fomentar a cultura empreendedora [...]”; e “aumentar as taxas [...] de empregabilidade dos egressos [...]”. Observamos, pois, o Ensino Superior contextualizado no mesmo cenário de crise da reestruturação capitalista e das mudanças no mundo do trabalho que vêm impulsionando as principais modificações e “reformas” no campo da educação brasileira. Nessa esteira, cabe lembrar que o Banco Mundial recomenda a redução de investimentos e a diversificação das

fontes de financiamento¹¹⁵ no Ensino Superior – indicando a participação das famílias no financiamento, a criação de créditos com bolsas seletivas, a descentralização da gestão pública e o estímulo à expansão da iniciativa privada nesse campo. Para Dourado (2020, p. 238-239):

Das orientações gerais do Banco Mundial é possível depreender a prescrição de políticas educacionais que induzem as reformas concernentes ao ideário neoliberal, cuja ótica da racionalização do ensino educativo deverá acompanhar a lógica do campo econômico, sobretudo, a partir da adoção de programas de ajuste estrutural.

Dentre os conceitos que sustentam uma proposta de “mudança de cultura” no discurso do Future-se para as instituições federais de ensino superior (IFES), põe-se em análise o funcionamento das designações autonomia, inovação, empreendedorismo, empregabilidade e internacionalização e seus efeitos produzidos, cujas formulações (que operam com a construção de uma imagem positiva), da política educacional brasileira, parecem exercer a função de articular o sentido de educação do Ensino Superior público, no Future-se, aos preceitos dos direitos sociais prescritos no art.6^o¹¹⁶, em consonância com os princípios previstos no art. 207¹¹⁷ da Constituição Federal de 1988 (CF/88). Observa-se, pois, uma estreita relação com o processo de mercantilização da educação de Ensino Superior público, referenciada nas novas demandas de produção capitalista, sobretudo de contexto neoliberal.

Cabe investigar, para além da superfície linguística, os sentidos das designações que estão postos. Por designação entende-se a ação ou efeito de designar, de nomear, de atribuir uma qualificação a alguém ou a algo; o que pode designar. Em nosso gesto de análise sobre o funcionamento das designações apreendemos o sentido definido em “relação a”, conforme o entendimento de Guimarães (2018, p. 151), ou seja, qualquer elemento de um enunciado pode se referir a algo quando está na relação com esse enunciado. Assim, partimos do entendimento da caracterização do processo de designação conforme Zoppi-Fontana (1999, p. 203), a partir de Guimarães (1995), como “relações semânticas instáveis, produzidas pelo cruzamento de diferentes posições de sujeito, a partir das quais se instala um sentido, apagando outros possíveis/dizíveis” (1999: p. 203). O que permite dizer que o sujeito é um lugar de significação historicamente constituído, posição entre outras. Com efeito, há um jogo de desestabilização/estabilização de sentidos.

¹¹⁵ Cf. Chaves (2012); Banco Mundial (2010); Lima (2011; 2005).

¹¹⁶ Art. 6. “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social [...]”

¹¹⁷ Art. 207. “As Universidades gozam, na forma da lei, de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre pesquisa e extensão.”

Nessa perspectiva, (Orlandi, 2012) assevera que o linguístico e o histórico são indissociáveis no processo de produção do sujeito do discurso e dos sentidos que o significam. Tem-se, então, como pressuposto que a produção do sentido no discurso se dá na relação do sujeito com o mundo, assim como ressalta Orlandi (2001, p. 95) “O sentido é história. O sujeito do discurso se faz (se significa) na/pela história”.

As designações empregadas no Future-se, como premissas de um “[...] direcionamento de ações a fim de alcançar resultados para a sociedade, por meio de soluções tempestivas e inovadoras para lidar com os desafios impostos” (art.2, IV, PL n. 3.076/2020)¹¹⁸ conferem ao discurso um compromisso com a mudança de paradigma educacional, sob a influência do neoliberalismo, cujo argumento é a privatização, utilizada com a finalidade de reduzir a presença do Estado (consolidação do Estado mínimo), e a redução dos investimentos públicos nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, retirando da responsabilidade do Estado a execução de políticas públicas.

A partir do exposto, propõe-se na subseção a seguir, colocar em análise os processos discursivos que constituem o fortalecimento do discurso da mercantilização do/sobre o Ensino Superior no Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras – Future-se e o modo como esses processos funcionam no movimento do discurso. Nessa perspectiva, partimos do entendimento de Pêcheux (1988, p.160), de que os sentidos não estão na palavra, mas determinados pelas posições ideológicas:

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 posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico, no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas.

A esse respeito, Cavalcante (2002, p. 156) assevera que “os sentidos que um discurso articula não estão só nas palavras, mas nas condições em que ele é produzido, no discurso em que ele se sustenta, no lugar de onde fala o sujeito”. Entende-se, a partir daí, que todo dizer se encontra na confluência dos eixos: da memória, o já-dito (interdiscurso) – que constitui a exterioridade discursiva para o sujeito do discurso – e o da atualidade, formulação (intradiscurso) – que se apresenta como aquilo que estamos dizendo naquele momento dado, em condições dadas, sempre determinado pelo interdiscurso. Concordamos com a assertiva de Florêncio *et al.* (2016, p.80), “[...] em todo processo discursivo os sentidos são múltiplos,

¹¹⁸ Lei que institui o Programa Universidades e Institutos Empreendedoras e Inovadoras – Future-se.

instáveis, sempre apontando para incompletude da linguagem, para os sentidos que não são ditos, que poderão irromper a qualquer momento, porque constituem o ponto de sustentação da relação entre os discursos”.

Assim, nos interessa compreender no funcionamento no discurso da mercantilização do/sobre o Ensino Superior público, os processos discursivos e seus efeitos de sentido produzidos. Para tal, na próxima subseção, buscamos analisar na materialidade discursiva o(s) sentido(s) que assinalam o compromisso do Future-se com a reiteração da perspectiva mercadológica do Ensino Superior que vem ao longo de décadas em curso e, consequentemente, a privatização desse nível de ensino.

5.2 Processos de constituição de sentidos de designações que reafirmam o discurso da mercantilização do/sobre o Ensino Superior público no Future-se

Num movimento de análise, nesta subseção, situamos 9 (nove) SDs. Iniciamos pela expressão Future-se utilizada como carro chefe do Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras – Future-se. O referido programa ganhou notoriedade no governo Jair Bolsonaro e circulou em diversas instâncias midiáticas:

SD 7 – “Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras – **Future-se**” (grifo nosso)

Do lugar de analista do discurso, sob a âncora do materialismo histórico, (fundamentada na semântica discursiva, teoria do discurso e na psicanálise), cabe investigar para além da superfície linguística, todavia impõe-se partir do significante “future-se”, um neologismo: verbo transitivo, derivado do substantivo futuro, conjugado na forma imperativa afirmativa. Verbo reflexivo, acompanhado do pronome “se”, que indica a reflexividade dos verbos. Tem ação executada pelo sujeito e refletida nele mesmo, de tal modo que o sujeito ordenado (presume-se que seja a instituição) venha a aplicar a si mesmo o programa proposto.

Por aí, podemos perceber que o funcionamento discursivo¹¹⁹ produzido pelo verbo “future-se”, utilizado como carro chefe do referido Programa, produz um efeito de sentido que se pretende estabilizado, sob a égide de uma proposta de mudança de cultura. Tal discurso do PL-03076/2020 tenta camuflar, com a suposta “observância à autonomia”, a pressão para a adesão, pois se reveste de um caráter prescritivo fornecendo orientações acerca dos requisitos

¹¹⁹ Para Orlandi (2006, p. 125), “o funcionamento discursivo é a atividade estruturante de um discurso determinado, por um falante determinado, para um interlocutor determinado, com finalidades específicas”.

para o acesso aos prometidos recursos e facilidades adicionais, e às bolsas adicionais da CAPES. Sugere que cabe à Instituição a decisão de aderir ao Programa, pensando somente no presente e no futuro. Resta-nos questionar: qual a atual situação das IFES com os cortes de verbas? Arriscamos dizer, então, que sem future-se, sem futuro! Buscamos o significado de “sem futuro”: alguma coisa ou pessoa que não compensa ser levada a sério porque certamente “não trará nada em retorno”¹²⁰; frustrado em seus desígnios¹²¹. Seria essa a concepção de uma IFES que não “future-se” que o discurso do “Future-se”, em sua materialidade, autoriza a transmitir?

O futuro é, pois, um efeito de atualização na memória, investido do interdiscurso. É, antes de tudo, um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e retomadas de conflitos e regularização, um espaço de réplicas e contradiscursos (Pêcheux, 1999), e que traz, também, uma negação implícita: o que virá a ser ainda não é, uma vez que o futuro só existe enquanto perspectiva. Em termos mais precisos, trata-se de um “futuro” que constitui o sujeito a partir de uma projeção imaginária, que é projeção do desejo.

No art. 2º, I, o Future-se faz referência à:

SD 8 – “Observância à autonomia universitária, prevista no art. 207 da CF/88 e institutos federais”.

Dessa forma, ao se tomar o discurso do Future-se, no qual se observa uma estreita relação com o processo de mercantilização da educação do/sobre o Ensino Superior público – conforme identificado nos Programas historicizados na seção 4 –, referenciada nas novas demandas de produção capitalista, sobretudo de contexto neoliberal, nele verificam-se as ocorrências em que a expressão “autonomia” opera como premissa para contribuir com a produção dos sentidos que esse discurso quer fortalecer. Todavia, contradiz-se! A distribuição desigual dos recursos e bolsas da CAPES é flagrantemente hostil à autonomia universitária (art. 207) e aos princípios republicanos contidos na CF/88. O Future-se prevê que as universidades e os institutos federais celebrarão “contrato de resultado”, na versão atual, repaginado e mais neoliberalizado¹²² com a União, por intermédio do MEC, como condição

¹²⁰ Consultar <https://dicionarioinformal.com>

¹²¹ Consultar <https://dicionariocriativo.com.br>

¹²² Art. 3º “[...] considera-se: I – contrato de resultado – instrumento jurídico celebrado entre universidades ou institutos federais, por intermédio do Ministério da Educação [...], com a finalidade de estabelecer indicadores de resultado para a contratada, como contrapartida de concessão de benefícios por resultado; II - benefícios por resultado – benefícios concedidos para universidades e institutos federais e medidas facilitadoras para a obtenção dos resultados almejados para o Programa Future-se.”;

para a participação do Programa (arts. 5 e 6)¹²³. O governo opera a conhecida lógica: ninguém é obrigado a aderir ao Programa, mas tem que aderir, pois apenas as instituições que celebrarem o tal “contrato de resultado” terão acesso aos prometidos recursos e facilidades adicionais, e às bolsas adicionais da CAPES. “O posto (o dito) traz consigo necessariamente esse pressuposto (não dito mas presente)” (Orlandi, 2001, p. 82). É o contexto que possibilita identificar o subentendido.

A “autonomia” está posta e se materializa como uma norma “observância à autonomia universitária, prevista no Art. 207 da Constituição” (PL 3076/2020, art.2. I). Ao ser reafirmada e ratificar um dito produz um efeito incontestado, já que estaria garantida e assegurada. Todavia, no dizer de Leher (2020), “a autonomia universitária é dissolvida no texto a ponto de se tornar letra morta”. Para o autor, “o PL, após derreter a autonomia universitária, reitera respeito à CF/88, art. 207 (art.2, I; 18, VI). Num curioso estratagema: ao reiterar a CF, a desrespeita. Somente assim é possível entender o motivo de uma lei inferior precisar afirmar que respeita a lei maior do País!”.

Nessa mesma perspectiva, com o objetivo de identificar qual o sentido de “autonomia”, que está posto no Future-se, entendemos ser pertinente observar o significado de “autonomia”¹²⁴: capacidade de governar-se pelos próprios meios, caracterizando o efeito de independência; autogoverno; emancipação; direito ao livre arbítrio; competência para gerir (fazendo uso de seus próprios meios, vontades e ou princípios). Todavia, como afirma Pêcheux (2014, p.146), “o sentido das palavras [...] não é dado diretamente em sua relação com a literalidade do significante; ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras e expressões são produzidas.”.

Daí, observamos que o sentido de autonomia associado à independência, insubmissão, desloca-se para um sentido de “autonomia relativizada” no discurso do Future-se, quando observamos que o referido Programa disponibiliza contrato/convênios com as Fundações de Apoio para adotarem as medidas, apropriadas, que facilitarão o alcance de tais propósitos, ou seja, “Com o intuito de tornar possível o atingimento dos propósitos pactuados no contrato de resultado [...]”, item 15, EMI¹²⁵. Questiona-se: há uma leitura de que as IFES são incapazes (caso aderissem?) para atingir os tais propósitos? Ou esta é uma forma “subentendida” da

¹²³ Art.5 “A participação no Programa Future-se fica condicionada à celebração do contrato de resultado, [...]” este “[...] será celebrado entre a universidade ou o instituto federal e a União, por intermédio do Ministério da Educação e terá como contrapartida a concessão de benefícios por resultado;” (Art. 6º).

¹²⁴ Consultar <https://www.dicio.com.br>

¹²⁵ Exposição de Motivos (EMI nº 00014/2020 MEC MCTIC ME) Item 15 “Com o intuito de **tornar possível o atingimento dos propósitos pactuados no contrato de resultado**, a universidade ou o instituto federal terá à sua disposição a possibilidade de celebrar contratos e convênios diretamente **com as fundações de apoio**, devidamente credenciadas, nos termos da lei n.8.958, de 20 de dezembro de 1994.” (**grifo nosso**);

diluição da autonomia nas IFES. Na mesma perspectiva, observamos no objetivo II (Art.1º)¹²⁶ que cabe ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicações (MCTIC) a “prioridade das temáticas”, o que nos leva a entender que o sentido de “autonomia”, no future-se, sobrepõe ao sentido autorizado pela CF/88, no art. 207.¹²⁷

Como já asseverado anteriormente, para Orlandi (2001, p.95), a produção do sentido no discurso se dá na relação do sujeito com o mundo. “O sentido é história. O sujeito do discurso se faz (se significa) na/pela história.” – o que nos autoriza a entender que no discurso não há “sentido literal” da palavra, toda forma de expressão discursiva é historicamente constituída: “Os sentidos são, pois, partes de um processo. Realizam-se num contexto, mas não se limitam a ele. Têm historicidade, têm um passado e se projetam num futuro”. (Orlandi, 2008, p.103).

Na perspectiva da Análise de Discurso, interessa não o que uma palavra ou uma expressão significa, mas como funciona no discurso, na conjuntura histórica em que ela foi enunciada. Assim, os pressupostos dessa análise partem da constatação de que há diferentes modos de significar o sentido de “autonomia”, em virtude das condições sócio-históricas que possibilitam determinados sentidos e não outros. Desse lugar discursivo, o que se propõe, *a priori*, é a mudança de cultura nas IFES, e “à observância a autonomia”. Mas, os dizeres assumem sentidos que vão sendo apreendidos no percurso dos enunciados, na materialidade discursiva, de negação do que está posto. Identifica-se subjacente a esse discurso que o PL 3076/2020 quer fortalecer, que há um discurso legitimador da proposta de mudanças na função social das IFES e que, ao tentar aprisioná-las como organizações utilitaristas, tem por objetivo diluir a autonomia, e suprimir a liberdade de cátedra.

Podemos considerar um discurso mitificado. Na concepção de Voese (1998, p. 123):

O processo que busca mitificar o que diz determinada prática social significa uma dinâmica que visa a, ao mesmo tempo, conferir um poder ao discurso e ocultar o seu comprometimento com uma situação. Mitificar um discurso busca apresentá-lo de forma tal que a imagem constituída mascare ou oculte aquilo que poderia ser socialmente condenado, especialmente por grupos e classes em relação aos quais se opõe.

Dando prosseguimento à análise, observamos, no Art. 4º, que o Programa “Future-se” divide-se em três eixos: I - pesquisa, desenvolvimento tecnológico e inovação; II -

¹²⁶ Art. 1º, Objetivo II – promover e incentivar o desenvolvimento científico, a pesquisa, a capacitação científica e tecnológica e a inovação, **observadas as políticas nacionais de ciência, tecnologia e inovação, e as prioridades temáticas definidas pelo Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicações; (grifo nosso)**

¹²⁷ Vê nota de rodapé n.8, p.3>

empreendedorismo; e III - internacionalização. Esses eixos incorporam três “designações” que selecionamos para análise.

SD 9 – Cap. 1. Art. 1º, II - promover e incentivar o desenvolvimento científico, a pesquisa, a capacitação científica e tecnológica e a **inovação**, observadas as políticas nacionais de ciência, tecnologia e inovação, e as prioridades temáticas definidas pelo Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações;

SD 10 – Cap. 1. Art. 3º, V - **inovação** - introdução de novidade ou aperfeiçoamento no ambiente produtivo e social que resulte em novos produtos, serviços ou processos ou que compreenda a agregação de novas funcionalidades ou características a produto, serviço ou processo existente que possa resultar em melhorias e em efetivo ganho de qualidade ou desempenho;

Trazemos para discussão a designação “inovação” (SD 9 e SD 10). Vê-se, pois, a ênfase no sentido da produção de ciência que está consolidado atualmente nas universidades. Leher (2019) aborda como as políticas de inovação têm tomado as instituições de ensino superior de forma bastante contraditória, pois não há empresas nacionais voltadas para a pesquisa e desenvolvimento, para as quais poderiam ser orientadas as políticas de inovação. Para o autor, no fim, isso acaba levando laboratórios de pesquisa a cumprirem papéis muito instrumentais, de oferecerem serviços de atualização tecnológica de empresas, reproduzindo o que já existe, sem de fato se proporem ao desenvolvimento científico e tecnológico de algo verdadeiramente novo. Tal discurso reflete as relações sociais próprias da ideologia política de poder. Conforme Cavalcante (2007), “o discurso político instaura uma relação específica entre a linguagem e a instituição. Nessa relação, suas formas enunciativas representam a instituição no discurso, legitimando ou deslegitimando o universo social em que se inscreve”.

Também cabe-nos questionar: porque quem define “[...] as prioridades temáticas [...]” é o Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), e não as IES? Nem mesmo uma parceria é considerada para essa definição? Levando em conta o sentido de “inovação” (SD 10) “como introdução de novidade ou aperfeiçoamento no ambiente produtivo e social que resulte em novos produtos, serviços ou processos [...]”, é possível afirmar que estamos diante do reconhecimento de uma ordem econômica dirigida pela necessidade de implementar redirecionamentos nas políticas educacionais que priorize uma formação de sujeitos adaptados às novas demandas de produtividade e competitividade nos moldes de uma reestruturação produtiva do capital em crise. Na compreensão de Amaral (2007), os fatores de produção como a tecnologia, a força de trabalho e a divisão do trabalho, passaram a ser organizados de forma mais acentuada em função de uma economia

globalizada. Movimento esse, de reorganização, que reflete o contínuo processo de mudança sob o qual se sustenta o modo de produção da sociedade burguesa.

SD 11 – Cap. IV, V - **proporcionar a criação e a gestão de redes e centros de laboratórios institucionais e multiusuários, com o objetivo de atender a demandas de empresas, instituições científicas, tecnológicas e de inovação, parques tecnológicos e demais ambientes promotores da inovação e agentes do Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação, de forma ampla, de modo a envolver toda a comunidade acadêmica, nos termos do disposto na política institucional de inovação de cada universidade ou instituto federal; (grifo nosso)**

Na SD 11, ainda no Eixo I – Pesquisa, desenvolvimento e inovação, a proposição de que os laboratórios multiusuários, primariamente, atendem às empresas é imprópria. Mesmo laboratórios que incorporam demandas de empresas não podem deixar de estar direcionados para os fins da universidade.

Selecionamos, a seguir, duas SDs que possibilitam uma leitura do sentido de empreendedorismo e empregabilidade que está posto no PL n. 3076/2020, e possibilitam uma leitura mais aproximada do real.

SD 12 – Cap. V, Art. 19, VI - **promover e disseminar a educação empreendedora por meio da inclusão de conteúdos e atividades de empreendedorismo nas matrizes curriculares dos cursos técnicos, de graduação e de pós-graduação, nos termos do disposto na política institucional de inovação; (grifo nosso)**

SD13 – Cap. V, Art. 19, VIII - **promover ações de empregabilidade e empreendedorismo para os discentes das universidades e dos institutos federais. (grifo nosso)**

Nas duas SDs (SD 12 e SD 13), acima citadas, identifica-se uma formação que atenda às necessidades do mercado e da sociedade. Para Berzeziki (2005), esse referencial teórico da racionalidade instrumental, no contexto neoliberal, destruiu o sentido de qualidade (comprometido com a formação integral do ser humano) e o elemento vida volta-se contra o ser humano e o meio ambiente. O propósito de refuncionalizar o currículo é explícito. Concordamos com Soares (1998, p. 265), quando diz “um dos cenários onde a marca do princípio educativo neoliberal adquire maior densidade é o constituído pelo campo de definição, colocação em ação e atuação do currículo”. Assim, o currículo também pode ser entendido como um instrumento de política pública e sua formulação pode ser vista como um resultado sintético de um (oculto) processo de debate ou de luta entre posicionamentos pedagógicos, sociais e políticos muitas vezes opostos e antagônicos. No dizer de Leher (2020b):

A interpelação do mundo do trabalho e de suas transformações é um processo permanente, não podendo ser substituído por preceitos ideológicos, em geral difundidos em “literatura de aeroporto” sobre empreendedorismo. A ideologia empreendedora não tem a ver com a criação e sistematização de estudos, projetos e iniciativas voltadas para domínios tecnológicos para determinados fins, reconhecidos como pertinentes e legítimos pelas instituições. A compreensão plena, complexa, sobre os aspectos tecnológicos, organizacionais, culturais, econômicos, sociais, ambientais, entre outros, relacionados ao metabolismo econômico-social da vida é necessário e cada vez mais estratégico, não podendo, por isso, ser eduzido às ideologias do empreendedorismo vulgar em circulação no capitalismo atual.

Nessa perspectiva, observamos que o PL se apropria dessa noção para interferir na formação da consciência dos estudantes, difundindo a ideologia de que os não possuidores de bens podem ser, eles mesmos, capitalistas empreendedores. Leher (2021), em sua análise, afirma que o PL propugna que a cultura autoempreendedora é uma solução para a empregabilidade e a redução da evasão (PL, art.1; EM item 21): “[empreender para] a construção do próprio futuro; isto é, de gerar capital social e capital humano. Não há estudo ou evidência para que isso seja afirmado: opiniões são erigidas à condição de conhecimento equiparável à ciência”. O autoempreendedor é relexicalizado como um sujeito que, se lograr condições de institucionalização, será uma pessoa jurídica, originando, como assinalado, um neologismo: a pejotização.¹²⁸

Esse discurso que tem lugar na Formação Discursiva de Mercado (FDM)¹²⁹ tem como princípio a individualidade, característica marcante da sociedade capitalista. No dizer de Amaral (2016, p.126), “Os indivíduos não podem ser livres se estiverem isolados; só inseridos nas instituições do mercado [...] poderão experimentar a liberdade”. Trata-se de um discurso que acompanha o projeto capitalista, cujo objetivo é ajustar o sistema educacional às demandas do mercado.

Para Freitas (2012, p.383), “Um sistema de responsabilização envolve três elementos: testes para os estudantes, divulgação pública do desempenho da escola, recompensas e sanções”. As recompensas e sanções compõem o caráter meritocrático do sistema, pois, na

¹²⁸ O processo de pejotização envolve uma série de elementos associados às transformações do trabalho observadas nas últimas décadas, em uma perspectiva global; dentre eles: 1) as ameaças do desemprego e as consequentes pressões sobre o trabalhador, que minam as possibilidades de resistência; 2) a possibilidade de transferir para o trabalhador o próprio gerenciamento sobre seu trabalho, sem que isto signifique eliminar a relação de subordinação ou a perda de controle sobre o trabalho; 3) as pressões por desregulamentação da jornada de trabalho combinada com a crescente indistinção entre o que é e o que não é tempo de trabalho (Filgueiras et al., 2018, p. 104)

¹²⁹ A Formação discursiva do Mercado se define como um lugar de encontro entre elementos de saber sedimentados; ou seja, elementos pré-construídos, produzidos em outros discursos, que são convocados no interior dessa formação discursiva, quer seja para serem confirmados, quer seja para serem negados, mas sempre para organizar os discursos

base da proposta jurídica, está a igualdade de oportunidade e não os resultados. Assim, as oportunidades são dadas, mas o que faz a diferença é o esforço pessoal, o mérito de cada um. No entanto, nada é dito sobre igualdade de condições. As condições não são iguais para todos e, no entanto, esse discurso é silenciado. A política do silêncio (Orlandi, 2007, p.73) “se define pelo fato de que ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mais indesejáveis, em uma situação discursiva dada”.

A reboque desse discurso da mercantilização do/sobre Ensino Superior, materializado no Future-se, em que o fomento à captação de recursos próprios e ao empreendedorismo são algumas das propostas asseveradas, percebe-se, nas palavras do então Secretário de Educação Superior do MEC, Arnaldo Lima (quando do lançamento da primeira versão do PL), elementos de saber de um discurso que constrói para o sujeito um imaginário de autodeterminação, levando-o a se reconhecer como o único responsável pelo seu destino, assumindo assim, o seu sucesso ou fracasso. Vejamos na SD seguinte:

SD 14 – “o programa retira algumas barreiras burocráticas que as universidades enfrentam. O nosso potencial é gigantesco. **Os estudantes poderão ser protagonistas do seu próprio destino. O nosso convite é: futurem-se**” grifo nosso)¹³⁰.

Note-se que o discurso produzido nesse espaço ideológico, socialmente determinado, tem base nas relações entre sujeitos, cuja dinâmica, como vimos observando no teor desse anteprojeto, se baseia em reflexões teóricas e práticas de mercado que legitimam o agir, assim como o pensar dos sujeitos. Para Cavalcante (2007, p. 170): “O discurso neoliberal busca criar um consenso acerca de uma educação de caráter mercantil, produtiva, competitiva, apagando seu caráter de direito e impondo uma nova concepção que a reduz à condição de mercadoria”.

SD 15 – Cap. VI, Art. 21. Constituem diretrizes do Eixo 3 – internacionalização: I – promover a mobilidade internacional da comunidade acadêmica; II – promover a política linguística; e III – fomentar a colaboração e estabelecer parcerias internacionais.

Como assevera a Universidade Federal Rural de Pernambuco, em documento produzido “Análises e reflexões sobre o Programa Future-se do MEC” os conteúdos relativos ao Eixo 3, evidenciam um amplo desconhecimento (ou apagamento?) de ações já praticadas nas IFES do país, em relação à internacionalização como cursos de idiomas para servidores a

¹³⁰ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/index.php?option=com_content&view=article&id=78211:mec-lanca-programa-para-aumentar-a-autonomia-financeira-de-universidades-e-institutos&catid=212&Itemid=86. Acesso em 23.08.2019.

fim de fortalecer as publicações no exterior, intercâmbio entre universidades nacionais e internacionais, oferta de bolsas em instituições estrangeiras e premiação de alunos com destaque intelectual. Muitas universidades trabalham a partir de planos de internacionalização, construídos internamente em fóruns e conselhos, com limitações orçamentárias. A proposta desconsidera? Apaga? Ou silencia? Iniciativas de abrangência já consolidadas na área de formação em língua estrangeira, a exemplo do Programa Idiomas sem Fronteiras, cujo enfoque primordial é a internacionalização? Como benefícios adicionais, tal Programa contribui para o processo de formação docente dos alunos de Letras de IFES de todo país, a ampliação da oferta de cursos de português para estrangeiros e a consolidação de parcerias, através de acordos de cooperação e de memorandos de entendimento firmados entre diversos países. No dizer de Florêncio (2007, p.52), “Pela política do silêncio, apagam-se sentidos possíveis, mas não convenientes, não aceitáveis, não condizentes com determinada FD, estabelecendo limites para o dizer. É preciso não dizer algo, para poder dizer”. Desse modo, os efeitos de sentido se produzem em determinada relação interdiscursiva, propiciando, assim, uma junção de uma memória atual com outros saberes (memória), pré-construídos, como um processo discursivo de contradição e continuidade de sentidos.

Observa-se, pois, a falta de esclarecimento em relação à forma como será disciplinada a política de internacionalização da organização e gestão dos processos no PL-03076/2020. Qual o entendimento da política de internacionalização proposta no referido PL? Não propõe o fortalecimento das ações já existentes, tampouco a flexibilização de pontos que contribuiriam para enfrentar as atuais dificuldades das IFES que poderiam maximizar a política de internacionalização. Cabe observar que essa SD 15 silencia sobre as atuais ações que já estão sendo implementadas e, claro, precisam ser aperfeiçoadas e flexibilizadas para um efetiva política de internacionalização, cuja gestão cabe integralmente às IFES. Sobre o silenciamento, afirma Orlandi (2007, p. 55):

[...] como o sentido é sempre produzido de um lugar, a partir de uma posição do sujeito – ao dizer, ele estará, necessariamente, não dizendo ‘outros’ sentidos. Isto produz um recorte necessário no sentido. Dizer e silenciar andam juntos. Há pois uma declinação política da significação que resulta no silenciamento como forma não de calar mas de fazer dizer ‘uma’ coisa, para não deixar dizer ‘outras’. Ou seja, o silêncio recorta o dizer. Essa é a sua dimensão política.

Desse modo, é possível considerar que o Future-se, lançado pelo Governo Bolsonaro, veio reafirmar a perspectiva intensificadora de uma proposta neoliberal sedimentada no país

desde a década de 1990, ou melhor dizendo, intensificada, que previu a diminuição da responsabilidade do Estado, minimizando a sua intervenção na promoção dos direitos sociais, e uma maior participação do mercado nas ações que eram antes de sua atribuição. Na educação, precisamente do Ensino Superior público, essa retração do Estado e o seu estímulo para a ampliação do espaço privado nesse nível de ensino vem, ao longo dos anos, estabelecendo-se paulatinamente. Pois, quando da leitura dos Programas que vêm sendo lançados na perspectiva de financiamento para esse nível de ensino, fizemos um retrospecto desde a década de 1970, precisamente do ano de 1976, período do governo civil-militar, e já nesse período foi criado o Creduc, cuja operacionalização já possibilitava a leitura de que o discurso da mercantilização do/sobre o Ensino Superior estava em curso.

Para compreender os moldes de construção de tais Programas, torna-se relevante conhecer o contexto econômico no qual foram inseridos, tanto no que diz respeito à nova dinâmica das finanças públicas, quanto às mudanças na legislação da renúncia fiscal direcionadas às instituições de ensino superior privadas, bem como a especificidade de cada governo – que não nos deteremos aqui. Portanto, são as Condições de Produção do Discurso que criam a possibilidade de o discurso se realizar enquanto uma produção do processo sócio-histórico.

Vale ressaltar, ainda, que a defesa dessa nova dinâmica das finanças públicas e do financiamento indireto direcionado aos estabelecimentos privados de educação superior – políticas públicas materializadas em Programas –, que é assumida pelo “discurso oficial” em perfeita harmonia com o discurso da iniciativa privada silencia o caráter excludente e privatizante do modelo capitalista neoliberal. Observa-se um discurso em movimento, cujos moldes se assemelham conforme as conjunturas e particularidades governamentais, mas que é silenciado. Retomando o dizer de Florêncio (2007, p.52), “Pela política do silêncio, apagam-se sentidos possíveis, mas não convenientes, não aceitáveis, não condizentes com determinada FD, estabelecendo limites para o dizer. É preciso não dizer algo, para poder dizer.”. Cabe lembrar, então, o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI – criado no Governo Lula (Decreto 6096, em 24, de abril de 2007, cujos moldes percebem-se semelhanças com os moldes do Future-se (PL 3076/2020), implantado de forma intempestiva a partir da assinatura de “Acordos de Metas” entre governo federal e os reitores das universidades federais, em março de 2008, conforme já discutiremos. Tal constatação é corroborada na nota da diretoria do Andes (2009), Reuni – A hora demanda atenção máxima à análise dos acordos de metas:

Pouco espaço de discussão e preparação houve antes, entre a promulgação do Decreto n°. 6.096, em abril de 2007, e a apresentação das respectivas propostas ao governo federal. Desta forma, quase todas as instituições estão sendo surpreendidas, neste início de 2009, pela dura realidade das conseqüências (sic) dos acordos firmados: estudantes aprovados em vestibulares, mas que não cabem nas salas de aula disponíveis; turmas superlotadas por falta de professor das respectivas disciplinas; postergação da efetivação, mesmo que os concursos para contratação de docentes e técnicos estejam decididos ou, mesmo, já tenham sido realizados; falta de infra-estrutura (sic), como laboratórios, bibliotecas, restaurante universitários etc.

Na materialidade do discurso é possível identificar sentidos produzidos pelas designações acima analisadas, evidenciando-se que os sentidos não são próprios da palavra e, por isso, conforme o discurso e a formação discursiva no qual está situado poderão ser outros e produzirem efeitos diferentes. Foi possível identificar como os processos discursivos funcionam para representar a Formação Ideológica Capitalista (FIC)¹³¹ que se concretiza na Formação Discursiva do Mercado – FDM (Amaral, 2016), bem como marcas discursivas que indicam, também, a presença da Formação Discursiva Neoliberal (FDN), cuja principal característica é apresentar a sua solução como a única e possível para os problemas sociais.

Ora, desse funcionamento discursivo observamos que as designações que representam premissas ou princípios no discurso do future-se, deslocam sentidos e produzem outros. Tais designações fortalecem o discurso da mercantilização do/sobre o Ensino Superior público no Future-se e corrobora com o discurso comprometido com o capitalismo neoliberal que seus enunciadores propagam. Vemos, pois, que o processo de reverberação constitutivo da rede de formulações discursivas pode ser identificado nos sentidos de “autonomia”, “inovação”, “empreendedorismo”, “empregabilidade” e internacionalização.

Podemos, então, dizer que o sentido de tais designações na formulação do Future-se se sustentam em relação a outros discursos, uma memória discursiva institucionalizada, que reverbera na “formulação” e na “circulação” – expressões devidas a Orlandi (2012) – dos sentidos do discurso da mercantilização do/sobre o Ensino Superior público, materializado no Future-se. Assim, é interessante observar que o discurso, por operar sempre por meio de linguagem, “tem como função primordial transformar/ sugerir/ convencer/ silenciar dizeres/sentidos necessários à reprodução da sociedade” (Moreira 2017, p. 92).

Lembramos com Azevedo (2017, p. 134),

¹³¹ Define-se Formação Ideológica (FI) em uma sociedade enquanto força capaz de intervir no confronto com outras forças. (Pêcheux, 1988). Formação Ideológica Capitalista - FIC, cf. Amaral (2016).

que o neoliberalismo tem como uma de suas características a minimização do Estado e de sua intervenção para garantir o bem-estar social, fase que foi suplantada nos países centrais do capitalismo e que sequer chega a se desenvolver nos países periféricos, como o Brasil. É, portanto, uma fase de maior fortalecimento da formação ideológica do capital e, consequentemente, da formação discursiva do Mercado.

Assim, na análise dos processos discursivos identifica-se possíveis sentidos produzidos quando o discurso recorre a certas expressões/conceitos, designações para atingir efeitos de sentido e, assim, operar e exercer influência na condução da realidade social devido ao caráter ideológico que o sustenta. Daí decorre a necessidade de análise dos processos discursivos que constituem o discurso da mercantilização do/sobre o Ensino Superior público inscrito em espaços discursivos que representam a Formação Ideológica Capitalista (Amaral, 2016).

Das formações discursivas em que operam os processos discursivos do Future-se, do Reuni e dos demais Programas que foram historicizados como a Formação Discursiva da Educação, Formação Discursiva Neoliberal, a Formação Discursiva do Mercado (FDM) concretiza-se em uma formação discursiva matricial, constituída “em um espaço discursivo em que operam discursos fortalecedores da prática social capitalista” (Amaral, 2016, p. 67). Para essa autora (ibid., p. 125), a Formação Discursiva do Mercado é “um lugar de encontro entre elementos de saber sedimentados; [...] elementos pré-construídos, produzidos em outros discursos, que são convocados [...], quer seja para serem confirmados, quer seja para serem negados, mas sempre para organizar os discursos que a representam”.

Ao considerar a Formação Discursiva do Mercado como matricial em relação a outras em que muitos discursos circulam nesta sociedade, a autora aponta os discursos de felicidade e de liberdade que encontram assento nesse espaço discursivo – Formação Discursiva do Mercado –, e servem à Formação Ideológica Capitalista para orientar o caminhar do homem em direção à dominação do mercado.¹³² Por meio da Formação Ideológica Capitalista, a sociedade impulsiona seus objetivos de dominação, põe em confronto interesses contraditórios do capital e do trabalho, explicitando-se o confronto de uma força com outras forças, como afirmam Pêcheux & Fuchs (1990, p.166).

Dado que a Formação Discursiva do Mercado é um espaço discursivo que produz efeitos de mudanças nas relações de trabalho, os discursos sobre a educação que nela circulam

¹³² Este tem a função de mediar a relação capital/trabalho, cabendo-lhe a função de regular a via social e política dos indivíduos, de fazê-los crer que são sujeitos de direito, livres para intercambiar. Com o discurso da “livre negociação”, a sociedade capitalista silencia a exploração de uma classe sobre a outra, e dissimula a divisão de classes e a desigualdade que a constitui.

e que a representam produzem o simulacro de uma prática “revolucionária”¹³³, e tem o trabalho como o foco dessa “revolução”.

Por isso, a análise dos processos discursivos pode identificar possíveis sentidos produzidos quando o discurso recorre a certas designações como é o caso do Future-se, para atingir efeitos de sentido e, assim, operar, exercer influência na condução da realidade social devido ao caráter ideológico que o sustenta. Disso se depreende, então, que o objetivo é desarticular o funcionamento das IFES e tentar aprisionar a universidade como organização utilitarista. Para tal, impõe-se entender as condições de produção do discurso do/sobre o Future-se, enquanto um discurso engendrado nas relações de produção capitalista neoliberal, inserido em um projeto orgânico de classe dominante, sob a égide de um capitalismo – objetivado hiper tardiamente –, com inserção subordinada aos ditames do imperialismo.

Observe-se, ainda, que o Future-se faz referência a várias leis: Lei nº 10.973/2004 (Lei nº 13.243/2016), Marco Legal da Ciência; Lei nº 8.958/1994, que dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio; etc. São marcos afinados com a transmutação dos espaços públicos em espaços de apropriação privada e de lucratividade que, ao longo dos anos, vêm delineando um processo de desmonte do Ensino Superior público no Brasil. Percebe-se a reformulação de normas para a adequação do que está posto. Impreciso e vago, o PL 3076/2020 – cheio de lacunas – não esclarece como será a real situação das IFES que aderirem ao Programa, tampouco das que não fizeram a adesão.

Não se trata de uma política de governo para o crescimento das IFES, mas de um PL cujo objetivo parece ser o de ajuste das instituições ao novo contexto de forte decréscimo do financiamento público resultante dos cortes e contingenciamentos que vêm assolando as IFES. Nesse sentido, o PL está em conformidade com a chamada “Ponte para o Futuro” (Silva & Tenório Neto, 2020) que preconizava o fim da vinculação constitucional de verbas para a educação.

Valendo-nos da expressão “Uma Ponte para o Futuro” é possível identificar o funcionamento de um efeito metafórico (Pêcheux, 1990) com um deslizamento de sentido por relação parafrástica produzindo sentidos no Future-se que podem conduzir a distintos

¹³³ Uma revolução seria uma mudança radical, ou seja, mudança das raízes que sustentam a sociedade. Isso implica dizer que a revolução transformaria a sociedade capitalista em outra sociedade que não se sustentasse sobre a exploração do homem pelo homem. Essa é a compreensão marxista de revolução sintetizada na tese XI de Marx sobre Feuerbach: “Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras: mas o que importa é transformá-lo.” (Marx; Engels, 1987, p. 128).

gestos de interpretação. O “Future-se” é como uma “Uma Ponte para o futuro”. Um futuro incerto?

Observa-se uma continuidade nos dizeres, que buscam demonstrar um futuro a ser percorrido considerando que toda manifestação da linguagem está sujeita à interpretação e “a interpretação é constitutiva da língua. E onde está a interpretação está a relação da língua com a história para significar” (Orlandi, 2001, p.78).

É um PL de transição para um novo modelo em que o Estado, à revelia da Constituição Federal, renuncia ao seu dever de prover recursos para as autarquias e fundações públicas.¹³⁴

Todo discurso tem a ver com o tipo de relação do sujeito no processo de produção da vida de uma sociedade. O sujeito ao produzir o discurso, o faz a partir de um lugar social, de uma perspectiva ideológica. Observa-se, pois, o deslocamento do espaço legal para o político, o que caracteriza a perspectiva “público/privado” contemplada pelas ações estatais. Os recursos discursivos para a produção desse efeito de sentido se expressam quando observamos os objetivos de tal Programa. Ou seja, uma proposta em consonância com o mercado, vinculada ao processo de mercantilização do/sobre o Ensino Superior público no Brasil, referendada na expansão da iniciativa privada. Tal Programa está no mesmo enquadramento de um paradigma de educação, que busca naturalizar a privatização nesse nível de ensino, o qual vem desencadeando a fragmentação das IFES.

5.3 Debates e produções: uma forma de resistência

Os resultados de nosso estudo somam-se aos debates já iniciados acerca desse processo em curso – a mercantilização do/sobre o ensino superior público, associado à privatização desse espaço de ensino – e que continua, produzindo sentidos. Assim, buscamos conhecer estudos que tratam dessa temática no campo da educação como artigos e/ou produções. Dentre as produções identificadas, dentre tantas outras, mencionamos duas, com as quais estabelecemos alguma interação no processo de leitura (interpretação) desta tese. Fazemos, então, referência a duas obras seguintes.

¹³⁴ Cabe alertar que a Exposição de Motivos (EMI nº 00014/2020 MEC MCTIC ME), item 6; ao fundamentar o future-se nos marcos da EC 95: os recursos privados não são para novos investimentos nas instituições. “[...] torna-se indispensável que as Ifes impulsionem suas fontes adicionais de recursos. O future-se nada mais é do que uma política voltada a melhorar as condições institucionais para que isso ocorra”. Ou seja, “em virtude das restrições estabelecidas pela EC 95, a alternativa é a captação no mercado [...]” (Leher, 2020).

Em a “Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior Brasileiro: a formação dos oligopólios” de Chaves (2010), a autora apresenta uma análise crítica das políticas de expansão da educação superior, no Brasil. Identifica e discute as configurações que o setor privado de ensino superior passou a ter, no período pós-LDB/1996, e, em particular, identifica as alterações ocorridas no processo de privatização/mercantilização da educação superior brasileira, a partir de 2007. Destacam-se, então, dois movimentos: 1) a fragmentação, por meio da diversificação institucional, e a expansão, pela via do setor privado; 2) a formação de oligopólios, no ensino superior privado, com a criação de redes de empresas por meio da compra e (ou) fusão de IES privadas do país, por empresas nacionais e internacionais de ensino superior e pela abertura de capitais destas nas bolsas de valores. Ressalta que a privatização vem sendo utilizada com a finalidade de reduzir a presença do Estado tanto na área produtiva, quanto na área social e, evidentemente na área educacional, cuja política de focalização se manifesta por meio da priorização dos recursos da União para o atendimento ao ensino fundamental; pela criação de bolsas para os estudantes do ensino superior privado, a exemplo do Programa Universidade para Todos (Prouni); e pela redução dos investimentos públicos nas instituições de ensino superior (IES) públicas, induzindo-as à captação de recursos no mercado capitalista.

Em “Autoritarismo contra a Universidade: o desafio de popularizar a defesa da educação pública”, de Leher (2019), o autor traz um relevante debate sobre a defesa da educação pública, com ênfase no uso e no sentido da produção de ciência nas universidades brasileiras, dentro dos limites do que é colocado para a produção de tecnologia e inovação aos países que se encontram na periferia do capitalismo. Esse debate pretende dialogar com o dilema que os movimentos em defesa da universidade se depararam no tempo recente, de tornar a ciência e o conhecimento produzidos nas universidades um elemento factível para a maioria da população brasileira. Leher apresenta o processo de mercantilização da educação, outro grande ataque contra o sentido público e crítico da educação. Também situa as condições históricas, econômicas e políticas que abriram caminho para que o governo Bolsonaro pudesse agir com o mesmo viés ideológico e econômico que vem consolidando o desmantelamento e a precarização das universidades públicas no país, como forma de fragilizar o ensino dessa modalidade pública, desvalorizar esse direito e fortalecer a privatização.

Fazemos coro com Pêcheux 2014, p.281), “não há dominação sem resistência: primado prático da luta de classes, que significa que é preciso ‘ousar se revoltar’; ninguém pode pensar do lugar de quem quer que seja: primado prático do inconsciente, que significa que é preciso

suportar o que venha a ser pensado, isto é, é preciso ‘ousar pensar por si mesmo’” para ressaltar a importância dos debates e das produções como uma forma de resistir a um Projeto que está latente e avança construindo sentidos que se legitimam a favor do bloco histórico neoliberal, cujas implicações agudizam a precarização e a expropriação do Ensino Superior Público.

6 CONCLUSÕES

Nesse estudo, pôde-se observar a partir de um olhar mais apurado pela teoria social da crítica marxista, que as diretrizes das políticas educacionais se pautam em uma lógica econômica: a de manutenção da ideologia neoliberal capitalista. Tais diretrizes direcionam a educação à submissão da ordem pré-estabelecida pelas grandes potências internacionais, regidas pelas perspectivas de mudanças em que o Estado produz uma nova visão do seu papel, transferindo para a sociedade e para a família a “tarefa” e a “responsabilidade” para com a educação.

Vimos que, desde a década de 1990, com as orientações/recomendações do Consenso de Washington, especialmente na gestão de Fernando Henrique Cardoso, as políticas públicas são reorientadas por meio, entre outros processos, da “reforma” de Estado que produz alterações nos padrões de intervenção estatal, redirecionando mecanismos e formas de gestão e, conseqüentemente, as políticas públicas e, particularmente, as políticas educacionais para o Ensino Superior em sintonia com os organismos multilaterais.

Nessa perspectiva, a educação do Ensino Superior está pautada em pressupostos de uma educação mercantilizada, cujo discurso é formulado e circula em estreita relação com o campo (discursivamente constituído) das políticas públicas de viés neoliberal, definidas pela ordem social e econômica do sistema capitalista, e a ela subordinada, levando-se em conta, sobretudo, as particularidades do capitalismo brasileiro neoliberal.

Dessa forma, vimos assistindo à precarização da educação pública, à desvalorização e ao esfacelamento desse nível de ensino como direito de todos e, conseqüentemente, ao desmonte das universidades e dos Institutos Federais, paralelo ao fortalecimento do segmento particular, associado à democratização do Ensino Superior, e que cresceu e se consolidou amparado, inclusive, pelos princípios constitucionais.

Com base nos fundamentos da Análise de Discurso (AD), materialista, foi-nos possível compreender os sentidos produzidos no discurso da mercantilização do/sobre o Ensino Superior público no Brasil, a partir dos processos que os constituem, e reconhecer a opacidade e a não transparência dos sentidos cuja tessitura se dá no percurso no qual transitam língua(gem), história, sujeitos e redes de memória.

Nessa perspectiva teórica, os sentidos das palavras são produzidos no processo das relações sociais estabelecidas pelos sujeitos, no processo sócio-histórico, em que a ideologia fornece evidências para o entendimento de que as palavras têm sentidos determinados. Nesse percurso, sujeito, discurso e condições de produção (CP) estão permanentemente imbricados.

Pensamos como Orlandi (2001, p. 42-43), quando diz que “o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas”. É o que ocorre com a produção do sentido do discurso da mercantilização do/sobre o Ensino Superior público, no Brasil, ao longo de décadas, e que é fortalecido nas políticas públicas, materializadas em marcos legais, conforme observamos neste estudo.

Na historicização dos Programas (inclusive de iniciativa privada) e da PEC 206/2019 e, precisamente, na análise das materialidades do Reuni 2008 – implantado de forma intempestiva a partir da assinatura de “Acordos de Metas” entre governo federal e os reitores das universidades federais, conforme discorreremos — e do Future-se (PL 03076/2020 – cujo discurso recorre a certas expressões/conceitos, designações para atingir efeitos de sentido e, assim, operar e exercer influência na condução da realidade social devido ao caráter ideológico que o sustenta –, a partir de suas relações com outros discursos, foi possível constatar que o discurso da mercantilização do/sobre o Ensino Superior público reverbera em diferentes instâncias e em diferentes governos, materializado em marcos legais, há décadas, os quais se ancoram em um suposto saber que busca uniformizar a forma de interpretação: incorporar como natural a privatização desse nível de ensino, e que se sustenta a partir de redes de memórias provenientes de discursos alicerçados nos princípios capitalistas neoliberais.

Na análise que depreendemos foi possível identificar que há uma estrita relação histórica constitutiva entre o Reuni e o Future-se (PL 03076/2020), sustentando dizeres, a exemplo da observância à autonomia das Universidades, que apontam para o fortalecimento das IFES, mas que deixam margem para apreender o discurso da mercantilização do/sobre o Ensino Superior Público e a sua relação com a privatização desse espaço de ensino associado à democratização desse nível de ensino.

Tais constatações respondem aos principais argumentos para respaldar a naturalização dessa vertente mercantilista em curso, naquilo que consideramos pertinente aos sentidos que irromperam em nosso material de análise. Assim, foi possível observar que a regularidade desse discurso mobiliza efeitos de sentido produzidos que apontam para o recuo do Estado na execução de políticas públicas para o Ensino Superior público, bem como para a restrição de direitos sociais assegurados constitucionalmente, num contexto de alargamento das políticas neoliberais efetivadas com a “reforma” do Estado brasileiro, para responder às demandas do capital em crise.

Nesse sentido, a realidade da educação no Brasil e a sua expressão em materialidades discursivas, permite-nos, mais uma vez, pensar como Orlandi (1996, p. 38) que “é no discurso que [se] produz a realidade com a qual está em relação”. O discurso da mercantilização do/sobre o Ensino Superior, no Brasil, em relação com a realidade da produção capitalista orienta a prática da educação, e isso não se altera pela simples vontade dos sujeitos de oferecer à sociedade uma educação com fins valorativos da pessoa e a transformação da “realidade com a qual está em relação”. O que se observou é que os sentidos produzidos por esse discurso, estão muito mais próximos de uma condição pragmática do funcionamento da política do que da educação. Trata-se de sentidos que se sustentam na Formação Discursiva do Mercado, em relação à Formação Ideológica Capitalista que a ampara, mas também na Formação Discursiva Neoliberal, legitimando a proposta de expansão nas instituições privadas, bem como a transferência da responsabilidade do Estado para a iniciativa privada, para cumprir a sua função social, e consequentemente, para o desmonte das IFES.

Também foi possível constatar que esse discurso não se esgotou em suas formulações, continua produzindo sentidos que se legitimam a favor do bloco histórico neoliberal a exemplo do Future-se (PL 03076/2020) – em conformidade com a mudança de paradigma do Ensino Superior público. Trata-se de um projeto para responder a essa realidade que está posta. Uma estratégia do capitalismo para enfrentar as crises na educação do ensino superior. Ou seria para instalação de mais uma “política da crise”? conforme o dito de Massmann, D. & Massmann, P. (2019), já referido anteriormente.

Nesse sentido, problematizar o discurso da mercantilização do/sobre o Ensino Superior público nos Programas Creduc, Fies, Prouni, Educa Mais e Pravalor), na PEC 206/2019 e, precisamente, no Reuni e no Future-se (PL 3076/2020) – postos em análise – na atual conjuntura, impõe pensá-lo no antagonismo de classe, integrado no jogo político e ideológico das propostas das políticas educacionais para o Ensino Superior público pautadas nas orientações dos organismos multilaterais, o que possibilita entender a educação como um dispositivo de luta capaz de conservar a sociabilidade vigente ou levar ao seu questionamento e à problematização, portanto, locus de resistência.

Insistimos na reafirmação do direito social dos sujeitos e do rompimento com a lógica mercantil e privada do Ensino Superior ora em voga. Partimos do entendimento de que é possível pensar a contradição no interior da teoria pecheuxtiana, materialista, e avançar com propostas de análise voltadas à transformação social e à emancipação humana. Postura que não é apenas uma tarefa teórica e/ou metodológica, mas, de uma prática transformadora. Trata-se, portanto, de uma prática científica e, sobretudo, política.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Maria Virgínia Borges. O marxismo inconcluso da análise do discurso: um legado de Michel Pêcheux. In: **Signo & Seña**, (24), 105-121. Faculdade de Filosofia & Letras (UBA), 2013. Disponível em: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/sys/article/view/3211> Acesso em 15 jun. 2019.
- AMARAL, Maria Virgínia Borges. **Discurso e relações de trabalho**. (1ª e 2ª. Ed.). Maceió: Edufal, 2005; 2016.
- AMARAL, Maria Virgínia Borges. **O avesso do discurso**: Análises de práticas discursivas no campo do trabalho. Maceió: Edufal, 2007.
- AMARAL, Maria Virgínia Borges. Evidências ideológicas que mobilizam a educação para o trabalho. **Leitura**, revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística nº 40, Análise do Discurso. Maceió: Edufal, 2007.
- AMARAL, Maria Virgínia Borges. **Discurso e Relações do Trabalho**. Maceió: Edufal, 2005.
- ALMEIDA, João Paulo Martins de. **Democracia fraturada**: discursividades fascistas no Brasil contemporâneo. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras, Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura. 2023. f.150
- ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: Emir, Sader; Gentili, Pablo (Org.). Pós-neoliberalismo: **As políticas Sociais e o Estado Democrático**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. 205 p.
- ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: Gentili, Pablo; Salama Pierre. **Pós-neoliberalismo**: As políticas Sociais e o Estado Democrático. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- ANDERSON, Perry. Além do Neoliberalismo. In: Gentili, Pablo; Anderson, Perry; Salama, Pierre (Org.). **Pós-neoliberalismo**: As políticas Sociais e o Estado Democrático. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- ANDES-SN. **REUNI – A hora demanda atenção máxima: análise dos acordos de metas**. Nota da diretoria do ANDES-SN, 2009. Publicado em 16 set. 2009. Disponível em: <http://www.andes.org.br/imprensa/migracao/reuni.doc> Acesso em: 05 nov. 2020.
- ANDES-SN. **PDE - O plano de desestruturação da educação superior**. Brasília, out. 2007. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br> Acesso em 10 mar. 2021.
- ANDRADE, Zilton. A crise na Universidade. Parte do discurso proferido por ocasião do recebimento do título de Professor Emérito da Universidade Federal da Bahia. In: **Cadernos de saúde pública**. Rio de Janeiro: 1(3). Jul.-Set. 1.985.
- ARAÚJO, Maria Arlete Duarte; PINHEIRO, Helano Diógenes. Reforma gerencial do Estado e rebatimentos no sistema educacional: um exame do Reuni. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 647-668, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n69/v18n69a02.pdf> Acesso em: 11 fev. 2019.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Palavras incertas**: as não-coincidências do dizer. Campinas. Ed. Unicamp, 1998.

AZEVEDO, Julio Arantes. **O discurso da democratização da comunicação**: memórias, lutas e efeitos de sentido. Maceió: Edufal, 2017.

BANCO MUNDIAL. “**La enseñanza superior**: las lecciones derivadas de la experiencia”. 1995. Disponível em: <https://documents.worldbank.org> Acesso em 03 abr. 2023.

BANCO MUNDIAL. Relatório anual de 2010. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org> Acesso em 15 fev. 2023.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em Contra-Reforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. 2ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BORGES, Maria Creusa de A. A visão de educação superior do Banco Mundial: recomendações para a formulação de políticas educativas na América Latina. **RBPAE**, Goiânia, v. 26, n. 2, p. 367-375, maio/ago. 2010. Acesso em: 06 jun. 2018.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Unicamp, 1993.

BRASIL/MEC/ SESu /DIFES. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - **Reuni 2008 – Relatório de Primeiro Ano**. 2009. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br> Acesso em: 11 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório Educação para Todos no Brasil - 2000-2015**. 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/relatorio-educacao-para-todos-no-brasil-2000-2015> Acesso em: 11 mar. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. (1996) **LDB** – Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes curriculares e bases da Educação Nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf Acesso em: 17 jul. 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto Constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/1994. 52. ed. Centro de documentação e informação. Brasília: Edições Câmara, 2017a.

BRASIL. MEC. **Programa de Crédito Educativo (CREDUC)**. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/o-que-e-o-credito-educativo-pce-creduc> Acesso em: 03 fev. 2023.

BRASIL. MEC. **PL 3076/2020**. Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras (Future-se). Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2254321> Acesso em: 28 jul. 2021.

BRASIL. MEC. **Crédito educativo**. Disponível em:

<https://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/area-para-gestores/dados-estatisticos/item/4752hist%C3%B3rico#:~:text=O%20CREDUC%20foi%20implantado%20no,mais%20de%20870%20mil%20estudantes>. Acesso em 06 mar. 2023.

BRASIL. MEC. **Financiamento estudantil Fies** Disponível em: <https://www.portalfies.ec.br> Acesso em 23 ago. 2023.

BRASIL. MEC. **Prouni** – Programa Universidade Para Todos Prouni. Disponível em: <https://acessounico.mec.gov.br> Acesso em 20 mar. 2023.

BRASIL, MEC. **Reuni 2008**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/reuni-sp93318841> Acesso em 22 mar. 2023

BRASIL. **Decreto nº 6.096**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 25 abr. 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007_2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 4 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Reuni**: Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Brasília, DF: MEC, 2007b. Disponível em: <http://www.reuni.mec.gov.br> Acesso em: 4 fev. 2019.

BRASIL. MEC. **Educa Mais Brasil**. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br> Acesso em 22 mar. 2023.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Assalto ao Estado e ao mercado, neoliberalismo e teoria econômica. **Estudos Avançados**. 23(66). 2009. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br> Acesso em: 08 nov. 2022.

BRZEZINSKI, Iria. Qualidade na graduação. **Educativa**. Goiânia: Universidade Católica de Goiás, v.8, n.2. 2005.

CARDOSO, Fernando Henrique. Reforma do Estado. In: BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter. **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. Rio de Janeiro: FGV, 1998, p. 15-20.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de; LOPREATO, F.L.C. Finanças públicas, renúncia fiscal e o PROUNI no governo Lula. **Impulso**, Piracicaba, v. 16, n. 40, p. 93-104, maio/ago. 2005.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Política de ensino superior e renúncia fiscal: da re-forma universitária de 1968 ao PROUNI. In: **Reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação**, 28., 2005, Caxambú. Anais. Caxambú: ANPED, 2005.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. O prouni no governo lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 979-1000, out. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 22 mar. 2023.

CATANI, Afrânio Mendes.; OLIVEIRA, João Ferreira. A educação superior. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de.; ADRIÃO, Teresa (Org.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2007. p. 73-84.

CATANI, Afrânio Mendes.; OLIVEIRA, João Ferreira. A educação superior. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de.; ADRIÃO, Teresa (Org.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2002a.

CATANI, Afrânio Mendes.; Gilioli, Renato de Souza Porto. O Prouni na encruzilhada entre a cidadania e a privatização. **Linha Críticas**, Brasília. v.11, n.20, jan-jun. 2005. p.55-65.

CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. **Qualidade e cidadania nas reformas da educação brasileira: O simulacro de um discurso modernizador**. Maceió: Edufal. 2007.

CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. **Ensino de qualidade e cidadania nos parâmetros curriculares nacionais: o simulacro de um discurso modernizador**. Tese (Doutorado em Letras e Linguística). Programa de Pós-graduação em Linguística. Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2002.

CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. O. Implícitos e silenciamentos como pistas ideológicas. In: MAGALHAES, Belmira Rita; AMARAL, Maria Virgínia Borges (orgs). **Leitura**, revista do Programa de Pós -Graduação em Letras e Linguística nº 23, Análise do Discurso. Maceió: Edufal, 1999.

CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira.; MAGALHAES, Belmira Rita. História, consciência e inconsciente: o sujeito na análise do discurso. **Leitura**: revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística nº 40, Maceió: Edufal, 2007b.

CAVALCANTE. Maria do Socorro Aguiar de Oliveira; FLORÊNCIO, Ana Maria Gama. Discurso político: silenciamento e mitificação. In: **Políticas públicas e Estado capitalista: diferentes olhares e discursos circulantes**. FLORÊNCIO, Ana Maria Gama; DIÓGENES, Elione Maria Nogueira; CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira (orgs.). Maceió: Edufal, 2013.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade operacional**. Avaliação, Campinas, v. 4, n. 3, p. 3-8, 1999.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior Brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educação e Sociedade**, v.31(111), p. 481-500, abr.-jun. 2010.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Educação pública, gratuita e de qualidade na perspectiva do trabalho. In: BERTOLO, Edna; MOREIRA, Luciano Accioly Lemos; JIMENEZ, Suzana (orgs). **Trabalho, educação e formação humana frente à necessidade histórica da revolução**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Crise e privatização da universidade pública: de Fernando Henrique a Lula da Silva. **Universidade & Sociedade**, Brasília, DF, n. 38, p. 61-77, 2006.

CHESNAIS, François. Mundialização: capital financeiro no comando. 2000. Disponível em: https://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/RevistaOutubro_A7a%CC%83o-5-Artigo-02.pdf. Acesso em: 10 ago. 2023.

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. (ed.14.). Cortez. 2011.

COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político**: O discurso comunista endereçado aos cristãos. EdUFSCar. 2014.

COURTINE, Jean-Jacques. Definições de orientações teóricas e construção de procedimentos em Análise do Discurso. **Policromias**. Junho, 2016. Disponível em <http://www.labedis.mn.ufrj.br/images/POLICROMIAS/PDF/Jean-Jacques-Courtine-port.pdf> Acesso em: 14 abr. 2021.

COURTINE, Jean-Jacques. Quelques problèmes théoriques et méthodologiques em analyse du discours; à propos du discours communiste adressé aux chrétiens. In: **Langages**, n 62, Paris, Larousse, 1981, p. 9-127.

COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político**: O discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

COURTINE, Jean-Jacques. **Metamorfose de Discurso Político**: derivas da fala pública, São Carlos: Claraluz. 2006.

COURTINE, Jean-Jacques; MARANDIN, J M **Quel objet pour l'analyse du discours? In: Materialités discursives**. Lille: Presses Universitaires de Lille, 1981.

DELORS, Jacques. **Educação**: Um tesouro a descobrir (Relatório Delors). São Paulo: Cortez, 2000.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. **Políticas públicas de educação**: concepções e pesquisas. Fortaleza: Edições FC, 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n.80. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12931.pdf> Acesso em: 18 nov. 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes. (Org.). **PNE (2011-2020)**: avaliação e perspectivas. Goiânia: Ed. UFG/ Autêntica, 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes. (Org.) **PNE, políticas e gestão da educação**: novas formas de organização e privatização. Brasília: Anpae, 2020.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana, Campinas: Autores Associados, 2000.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. 2ª ed. São Carlos: Claraluz, 2009.

FERNANDES, Florastan. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. O quadro atual da Análise do Discurso no Brasil. **Letras**. Santa Maria. N.27(jul/dez.2003), p.39-46, 2003.

FILGUEIRAS, Vitor; BISPO, Bruna; COUTINHO, Pablo. A reforma trabalhista como reforço a tendências recentes no mercado de trabalho. In: KREIN, José Dari; GIMENEZ, Denis Maracci; SANTOS, Anselmo Luis dos (orgs.). **Dimensões críticas da reforma trabalhista no Brasil**. Campinas: Curt Nimuendajú, 2018.

FILGUEIRAS, Luiz. O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. In: publicação: Neoliberalismo y sectores dominantes. **Tendencias globales y experiencias nacionales**. Clacso, Buenos Aires. Agosto/2006.

FIORI, José Luís. **Brasil no espaço**. Petrópolis: Vozes, 2001.

FLORENCIO, Ana Maria Gama. **A voz do poder no jogo dos sentidos**: um estudo sobre a escola. Maceió: Edufal, 2007.

FLORENCIO, Ana Maria Gama; MAGALHÃES, Belmira; SILVA SOBRINHO, Helson Flávio; CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. **Análise do Discurso**: fundamentos e práticas. Maceió: Edufal, 2016.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital imperialismo**: teoria e história. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr/jun. 2012.

GARCIA, Walter. Planejamento e Educação no Brasil: A busca de novos caminhos. In: KUENZER, Acácia Zenaida; Maria Julieta Costa, CALAZANS; Walter, GARCIA (orgs.). **Planejamento e educação no Brasil**. (8 ed.). São Paulo: Cortez, 2011.

GAZZOLA, Ana Lúcia Almeida. Educação superior: bem público ou mercadoria? **Jornal Ciência Hoje**. 10 de maio de 2002. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br> Acesso em: 10 out. 2022.

GOMES, Valdemarin Coelho. O ajuste das políticas educacionais às determinações do capital em crise: considerações iniciais sobre os rumos da América Latina. In: BERTOLDO, Edna; MOREIRA, Luciano Accioly Lemos; JIMENEZ, Susana (orgs.). **Trabalho, educação e formação humana frente à necessidade histórica da revolução**. São Paulo: Instituto Lukács. 2012.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999, v.1

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, v.2

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007, v.3

GUILBERT, Thierry. **As evidências do discurso neoliberal na mídia**. Campinas: Unicamp, 2020.

GUIMÃRAES, Eduardo. **Os limites do sentido**: um estudo histórico e enunciativo da linguagem. Campinas: Pontes, 1995.

GUIMÃRAES, Eduardo. **Semântica**: enunciação e sentido. Campinas: Pontes, 2018.

HAVEY, David. **O Neoliberalismo**: história e implicação. Tradução Sobral, Adail e Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2008.

HÖFLING, Eloisa de Matos. Estado e políticas (públicas) sociais. Cadernos **CADES**, Campinas, v.21, n.55, p.15-30, nov. 2001.

INDURSKI, Freda. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso. In: MITTMANN, Solange; GRIGOLETTO, Evandra; CAZARIN, Ercília Ana (orgs.). **Práticas discursivas e identitárias**: sujeito e língua. Porto alegre: Nova Prova, 2008.

INDURSKY, Freda. A memória na cena do discurso. In: INDURSKY, Freda; MITTMANN, Solange; FERREIRA, Maria Cristina Leandro. (Orgs.). **Memória e história na/da análise do discurso**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lucia. **A reforma educacional na América latina nos anos 1990**: uma perspectiva histórico-sociológica. São Paulo: Xamã, 2008.

LACAN, Jacques. **Escritos**. Trad. Vera ribeiro. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998.

LAGAZZI, Suzy. Linha de Passe: a materialidade significativa em análise. **RUA** [online]. 2010, no. 16. Volume 2 - ISSN 1413-2109 Consultada no Portal Labeurb – Revista do Laboratório de Estudos Urbanos do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade. Disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/rua/> Acesso em: 08 abr. 2024.

LAMEIRAS, Maria. Stela Torres. Polêmicas na mídia: interpretações de um dizer ou o painel nosso de cada dia. In: PAINEL: **O poder da palavra na mídia**: circulação de sentidos. I Semana Internacional de Estudos Midiáticos. Agosto/2008.

LAURELL, Asa Cristina. Avançando em direção ao passado: a política social do neoliberalismo. In: LAURELL, Asa Cristina (Org.). **Estado e políticas sociais no neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 151-178.

LEHER, Roberto. **Organização, estratégia política e o plano nacional de educação**. Disponível em: <http://marxismo21.org>. Acesso em: 20 mar. 2019.

LEHER, Roberto. Guerra cultural e universidade pública: o Future-se é parte da estratégia de silenciamento. In: GIOLO, Jaime; LEHER, Roberto; SGUISSARDI, Valdemar. **Future-se**: ataque à autonomia das instituições federais de educação superior e sua sujeição ao mercado. 2020. Disponível em: <https://www.diagramaeditorial.com.br/project/future-se/> Acesso em: 20 mai. 2021.

LEHER, Roberto. **Autoritarismo contra a Universidade**: o desafio de popularizar a defesa da educação pública. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2019, 232p.

LEHER, Roberto. Universidade pública federal brasileira: future-se e “guerra cultural” como expressões da autocracia burguesa. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 42, e241425, 2021.

LEHER, Roberto. Organização, estratégia política e o plano nacional de educação. 2014. Disponível em: <https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/08/R-Leher-Estrat%C3%A9gia-Pol%C3%ADtica-e-Plano-Nacional-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf> Acesso em 13 jul. 2015.

LEHER, Roberto. O novo senhor da Educação? A política do BM para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**. Nº3. São Paulo: Instituto de Estudos Socialistas, 1999.

LIMA, Kátia Regina de Souza. **Reforma da Educação Superior nos anos de contra revolução neoliberal**: de Fernando Henrique Cardoso a Luiz Inácio Lula da Silva. Rio de Janeiro. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2005.

LIMA, Paulo Gomes. Políticas de educação superior no Brasil na primeira década do século XXI: alguns cenários e leituras. **Avaliação**, Sorocaba, v. 18, n. 1, p. 85-105, 2013.

MALDIDIER, Denise. **A inquietação do discurso**: (Re)ler Michel Pêcheux hoje. Trad. Eni Puccinelli, Orlandi. Campinas: Pontes, 2017.

MALDIDIER, Denise; NORMAND, Claudine; ROBIN, Régine. Discurso e ideologia: bases para uma pesquisa. (Org.) ORLANDI, Eni Puccinelli. In: **Gestos de Leitura**. Campinas: Unicamp. 2014.

MARIANI, Bethânia Sampaio Corrêa. **O comunismo imaginário**: práticas discursivas da imprensa sobre o PCB (1922-1989). Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP: 1996. f. 256

MARIANI, Betânia Sampaio Corrêa. **Textos e conceitos fundadores de Michel Pêcheux**: uma retomada em Althusser e Lacan. São Paulo: Alfa, 2010, p.113-127.

MARQUEZAN, Reinoldo. A constituição do corpus de pesquisa. Revista “**Educação Especial**”, Santa Maria, v. 22, n. 33, p. 97-110, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial> Acesso em 06 set. 2019

MARX, Karl. **A questão judaica**. (1843-1844). 2ª Ed. São Paulo: Moraes, 1991.

MARX, Karl. **Manifesto comunista**. São Paulo: Instituto José Luis e Rosa Sandermann, 2003.

MARX, Karl. **Notas críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social: De um prussiano”**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARX, Karl. **O 18 Brumário e Cartas**. A Kugelman. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2013, v. 1.

MARX, Karl. 1989. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Lisboa: Ed: 70, 1989.

MARK. Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

MARX, Karl. & ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã e outros escritos**. Rio de Janeiro: Martin Claret, 2006.

MASSMANN, Débora Raquel Hettwer; MASSMANN, Patrícia. Reflexões sobre o “mito” da cegueira ou a construção de uma “política da crise”. **Crítica Cultural – Critic.**, 2019. Palhoça, SC, v.14, n.2, p. 183-191.

MASSMANN, Patrícia Cristina Brasil. **A constituição como discurso**. 2019. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2019, f. 284

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo. 2008.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MOREIRA. Luciano. Accyoly Lemos. Linguagem, discurso, ideologia: A materialidade histórica e social dos sentidos. In: CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira (Org.), **Linguagem, discurso, ideologia: A materialidade dos sentidos**. Maceió: Edufal. 2017.

MOTTA, Vânia Cardoso da; ANDRADE, Maria Carolina Pires de. Empresariamento da educação de novo tipo: mercantilização, mercadorização e subsunção da educação ao empresariado. Revista **Desenvolvimento & Civilização**, Jan a junho/2020. Pp. 64-86

MOTTA, Vânia Cardoso da. **Ideologia do capital social**: atribuindo uma face mais humana ao capital. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

NETTO, José Paul; BRAZ, Marcelo. **Economia política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA, Francisco de. (org.) **Hegemonia às avessas**: economia, política e cultura na era da servidão financeira. São Paulo: Boitempo, 2010.

ORLANDI, Eni. Puccinelli; GUIMARÃES, Eduardo; TARALLO, F. **Vozes e contrastes**: discurso na cidade e no campo. São Paulo: Cortez, 1989.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de Discurso*. In: ORLANDI, Eni P.; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. (Org.). **Introdução às ciências da linguagem** – Discurso e textualidade. Campinas: Pontes, 2017.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: Princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2001.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e texto**: formulação e circulação de sentidos. Campinas: Pontes, 2005.

ORLANDI, Eni Puccinelli. A leitura proposta e os leitores possíveis. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.), **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 1998.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação**: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. São Paulo: Vozes, 1996.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho no simbólico. 5. ed., Campinas: Pontes, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez. 2008.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso Fundador*. Campinas: Editora Pontes, 1993

Orlandi, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. Campinas: Pontes, 2006.

Orlandi, Eni Puccinelli. **Terra à vista**. Discurso de Confronto: velho e novo mundo. Campinas: Cortêz & Unicamp, 1990.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Terra à vista**: discurso do confronto: velho e novo mundo, 2. ed. Campinas: Unicamp, 2008.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Segmentar ou Recortar. In: **Série Estudos** 10. Uberaba: FIU, 1984.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Paráfrase e Polissemia: a fluidez nos limites do simbólico. **Revista Rua**. N.4, Campinas, 1998b, p. 9-19.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do Silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas: Unicamp, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso em Análise**: sujeito, sentido, ideologia. Rio de Janeiro: RJ. Pontes, 2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Língua e conhecimento linguístico**. Campinas: Cortez/Editora da Unicamp, 2002.

ORLANDI, Eni Puccinelli. (Org.) **Discurso e políticas públicas urbanas**: a fabricação do consenso. Campinas: Editora RG, 2010. 160 p.

PÊCHEUX, Michel. & Fuchs, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). Trad. Péricles Cunha. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs). **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradutores: Betânia Sampaio Mariani et al. Campinas: Unicamp. 1990, p. 163-252.

PÊCHEUX, Michel. & Fuchs, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). Trad. Péricles Cunha. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs). **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradutores: Betânia Sampaio Mariani et al. Unicamp: 1993, p. 163-252.

PÊCHEUX, Michel. O papel da memória. In: ACHARD, Pierre. et al. **O papel da memória.** Trad. José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999, p. 49-57.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso:** estrutura ou acontecimento. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. 7ª ed. Campinas: Pontes, 2015.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). Trad. Eni Puccinelli Orlandi In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs.) **Por uma análise automática do discurso:** Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradutores: Betânia Sampaio Mariani et al. Campinas: Unicamp. 1990, p. 61-161.

PÊCHEUX, Michel. A Análise do Discurso: Três Épocas (1983). Trad. Jonas de A. Romualdo. In: GADET, Françoise; HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux.** Tradutores: Betânia Sampaio Mariani et al. Campinas: Unicamp, 1990. p. 311-319.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso:** Uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Puccinelli Orlandi et al. 5ª ed. Campinas: Unicamp, 2014.

PÊCHEUX, Michel. Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Puccinelli Orlandi et al. Campinas: Unicamp, 1997.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Puccinelli Orlandi et al. Campinas: Unicamp, 1988.

PROGRAMA DE EXPANSÃO E REESTRUTURAÇÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS: ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA NO PERÍODO DE 2008 – 2017. Ana Paula Silveira; José Carlos Rothen; Andreliza Cristina de Souza; Pamela Cristina Botiglieri Paschoalin; Priscila de Paulo Uliam Martins. **Educação: Teoria e Prática/** Rio Claro, SP/ v. 31, n.64/2021

RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento:** política e filosofia. São Paulo: Editora 34, 1995.

RANCIÈRE, Jacques. (1996). O dissenso. In: NOVAIS, Adauto. **A crise da razão.** Rio de Janeiro: Ed. Companhia das Letras, 1996.

RODRIGUES, Marta Maria Assunção. **Políticas públicas são resultantes de atividades políticas.** São Paulo: Publifolha, 2011.

RUBIM, Antônio Albino Canelas. Dos poderes da mídia: comunicação, sociabilidade e política. In: NETO, Antonio Fausto. et al.(org.) **Brasil: comunicação, cultura & política**. Rio de Janeiro: Diadorim, 1994.

SANTOS, Deribaldo. **Graduação tecnológica no Brasil: crítica à expansão do ensino superior não universitário**, 2009. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1985.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análises casos práticos**, 2 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

SGUISSARDI, Valdemar. Universidade Pública Estadual: entre o público e o privado/mercantil. In: **Educ. Soc.**, Campinas, São Paulo, vol. 26, n.90, p. 191-122, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n90/a09v2690.pdf> Acesso: 17 nov. 2021.

SGUISSARDI, Valdemar. **O desafio da educação superior no Brasil: quais são as perspectivas? Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 5, n. 2, 2000. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1098>. Acesso em: 8 nov. 2024.

SILVA, Claudemir Osmar. **Programa Reuni: ampliação do acesso ao ensino superior?** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/132423>. Acesso em: 4 fev. 2019.

SILVA, Francisca Maria Nunes. **(Contra) reforma da previdência: efeitos de sentido do discurso neoliberal**. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2024. 239 f.

SILVA, José Bezerra. A educação como práxis emancipadora. In: **As políticas educacionais no contexto dos limites absolutos do Estado e do capital em crise**. Aline Soares Nomeriano; (orgs.). Maceió: Coletivo Veredas, 2017.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. **Avaliação de políticas e programas sociais: teoria e prática**. São Paulo: Veras, 2001.

SILVA, Samuel Barbosa. **O discurso sobre a regulamentação do trabalho doméstico assalariado no Brasil: atravessamentos de classe, gênero e raça**. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura. 2021, 300 f.

SILVA SOBRINHO, Helson Flávio da. Trilhar caminhos, seguir discursos: aonde isso poderá nos levar? In: **II Seminário de Estudos em Análise do Discurso**, Porto Alegre. CD Rom do Evento, 2005.

SILVA SOBRINHO, Helson Flávio da. **Discurso, velhice e classes sociais**: a dinâmica contraditória do dizer agitando as filiações de sentidos na processualidade histórica. Maceió: Edufal, 2007.

SILVA, Sóstenes Ericson Vicente da. **Agronegócio e agricultura familiar**: A desfaçatez do Estado e a insustentabilidade do discurso do capital. Maceió: Edufal, 2015.

SILVA, Sóstenes Ericson Vicente da & TENÓRIO NETO, João. Francisco. “Uma ponte para o futuro”: efeitos de sentido do discurso neoliberal no Brasil. Revista **Abralin**, v. XIX, n.3, 2020.

SOARES, Maria Clara Couto. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mírian. Jorge; HADDAD, Sérgio. (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998.

SOUZA, Celina. Estado da arte da pesquisa em políticas públicas. In: HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo (Orgs.). **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007.

TENÓRIO NETO, João Francisco. **O discurso neoliberal e a privatização da saúde pública brasileira**. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura. 2023, f.165

TONET, Ivo. Marxismo, educação e pedagogia socialista. Soltos In: **As políticas educacionais no contexto dos limites absolutos do Estado e do Capital em crise**. Maceió: Coletivo Veredas, 2017.

UNESCO. **Declaração mundial de educação para todos** (1990). <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990> Acesso em: 15 mar. 2021.

VAISMAN, Ester. A ideologia e a sua determinação ontológica. In: **Ensaio**. São Paulo, nº 17/18, 1989.

ZANDWAIS, Ana. Perspectivas da análise do discurso fundada por Pêcheux na França. **Série Cogitare**. V. 8. Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS, Santa Maria, 2009.

ZOCCOLI, Marilise Monteiro de Souza. **Educação superior brasileira**: política e legislação. Curitiba: IBPEX, 2009.

ZOPPI-FONTANA, Mônica Graciela. É o nome que faz a fronteira. In: INDURSKY, F. e FERREIRA. **Os múltiplos territórios da análise do discurso**., Porto Alegre: Ed. Sagra Luzzatto, 1999.